



Évaluation de l'implantation du modèle *Nurture*
dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie
à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Rapport de recherche

Par
Sabrina Tremblay, M.A.

Sous la direction de :
Danielle Maltais, Ph.D.
Fabienne Boudreault, Ms. Ps.
Julie Palin, Bacc. Ed.
Catherine Gagné, M.A.
Caroline Couture, Ph.D.

Saguenay, Février 2010

Remerciements

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'apport financier de deux organismes : le Conseil régional de recherche en éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRRE) et la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Nous tenons à remercier ces organismes et leurs représentants qui ont cru en ce projet en y investissant les fonds nécessaires pour entreprendre cette recherche portant sur le processus d'implantation d'une nouvelle philosophie d'intervention auprès des jeunes fréquentant le service Tremplin.

Cette étude n'aurait pu également se concrétiser sans la précieuse collaboration de cinq enseignantes dévouées qui consacrent beaucoup d'énergie et de temps à répondre aux besoins de leurs élèves. Ces personnes ont bien voulu s'astreindre, semaine après semaine, à la compilation de leurs observations dans un journal de bord en plus de participer trois fois à des entrevues de recherche. Merci pour le temps que vous avez consacré et les efforts fournis tout au long de la collecte des données.

Nous tenons également à souligner le soutien technique et moral qu'ont offert les directeurs d'écoles et le personnel de soutien. Sans leur assistance, ce projet n'aurait pu se concrétiser.

Enfin, un remerciement tout spécial à tous les élèves des classes du service Tremplin, qui, sans le savoir, ont contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation.

« Évaluation de l'implantation du modèle Nurture dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay »

Par :

Sabrina Tremblay, M.A.

Sous la direction de :

Danielle Maltais, Ph.D.

Fabienne Boudreault, Ms. Ps.

Julie Palin, Bacc. Ed.

Catherine Gagné, M.A.

Caroline Couture, Ph.D.

GRIR Éditeur

ISBN : 978-2-923095-34-9

Dépôt légal : mars 2010

Table des matières

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	V
INTRODUCTION	1
LES NURTURE GROUPS	2
LES APPUIS THÉORIQUES DERRIÈRE LES NURTURE GROUPS (NG)	2
DESCRIPTION DES NURTURE GROUPS	3
L'ORGANISATION DU SERVICE	4
<i>Deux adultes dans la classe</i>	4
<i>Une clientèle provenant d'autres écoles</i>	5
<i>Intégration en classe ordinaire</i>	6
<i>Organisation spatiale de la classe</i>	6
LES PRINCIPES DIRECTEURS.....	7
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	9
OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	9
STRATÉGIE DE RECHERCHE	10
COLLECTE DES DONNÉES.....	10
<i>Population à l'étude et technique d'échantillonnage</i>	10
<i>Outils de collecte des données</i>	10
Le journal de bord.....	11
Les guides d'entrevues.....	11
DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....	12
<i>Le journal de bord</i>	13
<i>Entrevues semi-dirigées et focus group</i>	14
CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	14
RÉSULTATS	16
LES RÉPONDANTES ET LEUR CONTEXTE DE TRAVAIL.....	16
<i>Leur description comme enseignantes</i>	16
<i>Description des élèves</i>	18
Principales difficultés des élèves.....	18
Difficultés sur le plan pédagogique.....	18
Difficultés sur le plan relationnel	19
Difficultés sur le plan émotionnel	20
Principaux besoins des élèves	20
La relation des enseignantes avec leurs élèves et les parents	21
La relation en début d'année.....	21
La relation en fin d'année	23
<i>Description du vécu des enseignantes dans les classes psychopathologiques</i>	24
Description d'une journée type	24
Les difficultés ou comportements les plus souvent observés	26
Difficultés les plus souvent observées selon les journaux de bord	28
Les stratégies utilisées pour faire face aux difficultés ou aux comportements observés	30
L'IMPLANTATION DU MODÈLE NURTURE DANS LES CLASSES	32
<i>Perception du modèle Nurture avant et après son implantation</i>	32

<i>Changements et mises en application apportés par Nurture</i>	34
En début d'année	34
En fin d'année	35
Pédagogie	36
Routine de la classe	36
Relation avec les enfants	38
Activités récréatives.....	38
<i>Perception des autres intervenants en regard de Nurture et des classes du service de psychopathologie</i>	40
<i>Attentes comblées et non comblées face à Nurture</i>	43
<i>Retombées envisagées et réalisées</i>	45
Retombées envisagées.....	45
Retombées réalisées	46
Comportement des élèves.....	46
Les crises.....	46
L'humeur des élèves.....	48
Déroulement des récréations.....	50
Les événements positifs ou négatifs.....	51
Les relations avec les pairs.....	52
L'intégration en classe régulière	54
<i>Éléments qui ont facilité ou nui à l'application du modèle Nurture</i>	55
Éléments facilitateurs	55
Éléments perturbateurs	56
<i>Recommandations des enseignantes</i>	57
DISCUSSION	59
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET RÉSULTATS OBTENUS.....	59
APPORTS DE LA RECHERCHE	62
LIMITES DE L'ÉTUDE.....	62
PERSPECTIVES DE RECHERCHE	63
CONCLUSION	65
RÉFÉRENCES	66
ANNEXE A – JOURNAL DE BORD	68
ANNEXE B – GUIDE D'ENTREVUE PRÉ-TEST	72
ANNEXE C – GUIDE D'ENTREVUE FOCUS GROUP	76
ANNEXE D – GUIDE D'ENTREVUE POST-TEST	78
ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	83
ANNEXE F – ÉVÉNEMENTS POSITIFS OU NÉGATIFS SURVENUS DANS LES CLASSES	85

Liste des tableaux

Tableau 1	Fréquence des événements ou comportements négatifs.....	29
Tableau 2	Fréquence des événements ou des activités spéciales préconisées par <i>Nurture</i> , par enseignantes	36
Tableau 3	Nombre et taux de crises par semaine, avant et après les Fêtes	47
Tableau 4	Fréquence et taux hebdomadaires des manifestations de l'humeur par classe, avant et après les Fêtes	49
Tableau 5	Fréquence et taux du mauvais déroulement des récréations par semaine, avant et après les Fêtes	50
Tableau 6	Fréquence d'apparition des comportements négatifs et positifs, avant et après les Fêtes.....	52
Tableau 7	Fréquence et taux de conflits hebdomadaires, avant et après les Fêtes	53
Tableau 8	Fréquence et taux d'intégration des élèves, avant et après les Fêtes	54

Liste des figures

Figure 1	Taux de crises par semaine, par le nombre d'élèves.....	48
Figure 2	Évolution de l'humeur de la classe durant l'année scolaire	49
Figure 3	Fréquence hebdomadaire du mauvais déroulement des récréations	51

Introduction

Enseigner à des élèves qui présentent de graves difficultés d'apprentissage et qui sont aux prises avec des problèmes de santé psychologique demeure un défi de taille que plusieurs enseignantes et enseignants, année après année, relèvent avec brio. Certaines journées sont plus difficiles que d'autres en raison de la désorganisation découlant de problèmes reliés aux carences dans les différentes sphères de leur vie. Depuis plusieurs années, de nombreux spécialistes proposent la mise en place de différentes stratégies d'intervention visant à mieux répondre aux besoins des élèves dont les troubles relèvent de la psychopathologie. Les *Nurture Groups* et les *classes kangourou* sont l'une des alternatives possibles qui sont expérimentées en Angleterre et au Québec et qui ont démontré des résultats positifs.

Pendant l'année scolaire 2007-2008, la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay en collaboration avec les classes du service Tremplin (ou service de psychopathologie) de niveaux primaire et secondaire ont travaillé à l'implantation de ce type de groupe et à l'évaluation des retombées. Le présent rapport de recherche fait état des efforts qui ont été déployés au cours de cette année par les enseignantes et les éducatrices spécialisées dans quatre classes comportant un groupe du niveau secondaire et trois groupes du niveau primaire. Dans un premier temps, on présente les principes du modèle *Nurture*. Par la suite, des informations sont fournies sur les différents aspects de la méthodologie de cette étude. Le troisième chapitre est, pour sa part, consacré à la diffusion des résultats. Les renseignements sont alors présentés selon différents aspects, dont le déroulement d'une journée type dans une classe pour élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie¹, le point de vue des enseignantes sur le modèle *Nurture* avant et après son implantation de même que les retombées de l'application de ce modèle en ce qui a trait aux comportements positifs ou négatifs tels que la fréquence des crises, le déroulement des récréations et l'intégration des élèves dans des classes régulières ou lors d'activités communautaires. Ce chapitre met également en évidence les éléments qui ont facilité ou nui à l'application du modèle *Nurture*. Enfin, dans le dernier chapitre de ce rapport de recherche, une discussion permet d'aborder la perspective des chercheurs sur les points saillants de la recherche et d'émettre des recommandations à la lumière des résultats de cette étude.

¹ Dans le but d'alléger le texte, on utilisera à l'avenir le terme « classes Tremplin » ou « classes du service Tremplin » pour désigner ce type de classe.

Les Nurture Groups

Les appuis théoriques derrière les Nurture Groups (NG)

Ce type de service prend sa source dans la théorie de l'attachement de Bowlby selon laquelle le lien parent-enfant est nécessaire au développement et même à la survie du nourrisson. Un des besoins primordial des enfants étant d'établir un lien stable et sécurisant avec la ou les figures d'attachement répondant à leurs besoins. Cet attachement est la base sur laquelle s'appuie le jeune enfant pour explorer et découvrir le monde, sachant qu'un refuge rassurant l'attend en cas de besoin (Bowlby, 1978-1984). Le type d'attachement qui lie l'enfant à sa mère, à son père ou à toute autre personne significative sert par la suite de modèle à tous les types de relations sociales et intimes que développe cet enfant et est aussi déterminant en ce qui a trait à sa conception qu'il se fait du monde extérieur et à la régulation de ses émotions. Selon Bowlby (1978-1984), le style d'attachement que développerait, dès son jeune âge, l'enfant serait de trois types : sécure, anxieux-évitant et anxieux-ambivalent. Chaque style serait associé à des comportements affectifs et sociaux spécifiques.

Partant de ce raisonnement, les fondateurs des NG ont postulé que certains enfants, n'ayant pu bénéficier d'un lien d'attachement sécure à la suite de l'effritement de leur milieu de vie et de l'inconstance des soins reçus, n'ont pu développer la confiance suffisante en eux et en l'autre pour évoluer selon le cheminement habituel, et donc de recourir à des « outils » adéquats pour entrer en relation avec *l'autre* et avec leur environnement. Parce qu'ils n'ont pu acquérir ces compétences sociales, affectives et cognitives, les performances à l'école seraient grandement affectées (Boxall, 2002). En conséquence, ces enfants auraient besoin d'expériences appropriées pour traverser les stades de développement préalables à l'apprentissage dans un environnement scolaire ordinaire (Bennathan et Boxall, 1996).

Afin de progresser vers le niveau de compétence nécessaire pour bien fonctionner à l'école et dans la société, le jeune enfant doit traverser des stades de développement déterminés, et son adaptation à un stade ultérieur dépend de la façon dont ses besoins ont été comblés au stade précédent. Ainsi, la qualité de la relation que l'enfant aura développée avec la personne qui en prend soin est déterminante sur la façon dont il répondra à ses besoins individuels tout en respectant ceux des autres (Bowlby, 1975). L'enfant chez qui ce processus échoue est susceptible d'éprouver des difficultés majeures dans sa capacité de comprendre et de maîtriser ses comportements, d'entrer en relation avec les autres et de communiquer avec eux. Selon cette théorie, les enfants arrivent donc à l'école à des stades de développement différents non seulement en raison de leurs capacités intrinsèques mais aussi à cause de ce qui est survenu ou non dans leur vie.

Selon Bennathan et Boxall (1996), une fois que l'influence du manque d'expériences d'apprentissage adéquates est reconnue, les enfants en difficulté à l'école cessent d'être perçus comme anormaux ou dérangés, et sont plutôt considérés comme des enfants ayant parcouru avec difficulté le processus d'apprentissage de la petite enfance; en conséquence, ils ont besoin d'expériences appropriées avant de pouvoir apprendre dans un environnement scolaire ordinaire.

Description des Nurture Groups

Les *Nurture Groups* (NG) sont un type de classe destiné aux élèves éprouvant des difficultés d'adaptation à l'école; ces classes ont vu le jour en Angleterre il y a de cela 30 ans (Bennathan & Boxall, 1996). On définit les NG comme étant un lieu d'apprentissage spécialement organisé pour répondre aux besoins des élèves qui font face à des difficultés scolaires trouvant leur origine dans des besoins non comblés lors de la petite enfance en raison de stress ou de graves difficultés familiales (Cooper, 2004).

Selon le modèle *Nurture*, on retrouve dans les NG deux adultes (un enseignant et un assistant) qui tentent de revivre avec l'enfant l'expérience éducative et le contact chaleureux qui lui ont manqué au cours de ses premières années de vie. Leur mode de fonctionnement se fonde sur la relation qui existe normalement entre la mère et le jeune enfant, et leurs actions suivent de façon intuitive. Les adultes se basent sur les premières années de vie de l'enfant et interagissent avec lui comme une mère le ferait lors d'une relation normale, en lui donnant des soins et un soutien continu dans un environnement protecteur soigneusement géré (Boxall, 2002).

L'organisation du groupe est de nature mixte, combinant les caractéristiques accueillantes d'un foyer et les éléments nécessaires à l'apprentissage et à la réussite scolaire. On y trouve un éventail d'activités assez vaste pour vivre des expériences au rythme du jeune enfant. Dans le NG, l'enseignant et l'assistant permettent à l'enfant d'être lui-même et l'aident dans cette tâche. Ils lui accordent le soutien émotif dont il a besoin et, graduellement, au fur et à mesure qu'il devient plus autonome, ils le laissent s'éloigner. Protégé contre la stimulation envahissante et la complexité de la classe ordinaire, l'enfant est libre de fonctionner à son propre rythme en fonction des contraintes imposées par le NG (Bennathan & Boxall, 1996). L'enseignant et l'assistant s'ajustent à son niveau de développement et lui font vivre des expériences et des relations comme en vivraient des enfants plus jeunes. Ainsi, une structure rigoureuse est primordiale et essentielle lorsqu'on met sur pied un NG. Cette dernière devient plus flexible à mesure que l'enfant évolue, mais la structure rigide initiale demeure fondamentale.

Dans sa forme originale, un NG est une classe regroupant de 10 à 12 enfants accompagnés d'un enseignant et d'un aide enseignant. Ce type de classe fait partie

intégrante de l'école de quartier. La classe est équipée pour exercer des activités domestiques et scolaires dans un contexte invitant et rassurant. Par exemple, le déjeuner est partagé par le groupe, et les tâches scolaires sont adaptées aux apprentissages de la maternelle et du premier cycle du primaire (Boxall, 2002). Les enfants qui fréquentent ces groupes proviennent de l'école où ils ont commencé leur scolarisation. Ils sont dirigés vers un NG à la suite des difficultés qu'ils éprouvent au début des classes. Un NG consiste en une ressource provisoire que fréquentent les enfants durant une période allant de deux à quatre trimestres, pour ensuite retourner à leur classe ordinaire. Une des particularités des NG est d'ailleurs que les élèves passent au moins une demi-journée par semaine dans leur classe ordinaire tout en fréquentant le NG le reste du temps, combinant ainsi les avantages de l'intégration à ceux d'une approche plus spécialisée.

L'organisation du service²

Au Québec, le modèle *Nurture* a été adapté et a pris forme à partir du projet des classes kangourou (Couture et Lapalme, 2007). Tout comme un NG, une classe kangourou (CK) est le plus souvent une classe spéciale qui fait partie d'une école primaire ordinaire et qui regroupe une dizaine d'élèves éprouvant des troubles du comportement ou d'ordre psychopathologique. Certaines caractéristiques de ces classes les différencient cependant d'autres classes spécialisées destinées au même type de clientèle.

Deux adultes dans la classe

Dans une classe kangourou, une enseignante et une éducatrice spécialisée travaillent en étroite collaboration selon les principes élaborés par Boxall et son équipe. Le fait que deux adultes travaillent ensemble dans la classe présente plusieurs avantages. Tout d'abord, l'ampleur des difficultés des élèves qui se retrouvent dans ces classes justifie grandement la présence de deux adultes afin de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves et de maintenir une routine et une organisation de classe structurées et prévisibles. De plus, les relations quotidiennes entre les adultes servent de modèle relationnel aux élèves de la classe. Comme le soulignent Bennathan et Boxall (1996), plusieurs de ces enfants n'ont pas eu la chance de trouver dans leur milieu familial un modèle de communication sain entre deux adultes, les interactions auxquelles ils ont été exposés ayant souvent été inadaptées ou peu nombreuses.

² Cette section est tirée du chapitre de livre Couture, C. et Bégin, J.-Y. (en préparation). Une adaptation des Nurture Groups au Québec : le cas des classes kangourou. Dans N. Trépanier et M. Paré, *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*.

Ainsi, l'enseignante et l'éducatrice d'une CK sont encouragées à discuter entre elles, à partager ouvertement leurs opinions et même leurs différents, afin d'illustrer une façon saine d'interagir entre deux personnes respectueuses l'une de l'autre. De cette façon, elles incitent les enfants à modeler leurs interactions sur les leurs. Finalement, la présence de deux adultes dans la classe favorise une relation positive. Étant donné les divers tempéraments et affinités des enfants et des adultes que l'on retrouve dans la classe, il est naturel que certains enfants soient davantage portés vers l'un ou l'autre des adultes en présence et, réciproquement, que les adultes établissent plus facilement un contact positif avec certains enfants. En multipliant les possibilités de relation par deux, les chances sont alors plus grandes qu'un lien privilégié se crée avec au moins l'un des adultes en place.

Une clientèle provenant d'autres écoles

Tout comme pour les NG, les élèves à qui s'adressent les CK sont des enfants qui montrent des signes d'une prime enfance carencée, qui ont vécu plusieurs ruptures d'attachement ou qui présentent d'importantes difficultés d'apprentissage étant donné leur problème d'isolement ou leurs comportements perturbateurs extrêmes. Notons cependant que, contrairement aux élèves des NG, les enfants admissibles aux CK doivent éprouver des problèmes majeurs qui durent depuis assez longtemps pour répondre aux critères définis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Le modèle québécois adopte donc une visée davantage curative que préventive que le modèle britannique, puisqu'il n'offre pas ce service à l'entrée scolaire des élèves, mais le réserve plutôt à ceux qui répondent à des critères administratifs. Cela s'explique par le fait que les commissions scolaires à l'origine des CK cherchaient un modèle pour remplacer leurs classes spéciales pour les élèves éprouvant des troubles du comportement (TC) qui existaient déjà. Elles ont donc préféré « convertir » leurs classes existantes plutôt que développer des classes à vocation préventive dans plusieurs écoles.

Cette conversion de classes spéciales TC en CK comporte également un autre aspect qui différencie le modèle québécois du modèle britannique. En effet, les élèves fréquentant les CK proviennent de plusieurs écoles différentes à l'intérieur de la commission scolaire et, pour certaines, ces classes sont géographiquement éloignées de l'école de quartier. De ce fait, il est donc difficile de conserver dans le modèle québécois la particularité des NG selon laquelle chaque élève qui les fréquente continue d'appartenir à sa classe d'origine. Cependant, le modèle original intéresse grandement plusieurs milieux malgré son coût élevé et on peut espérer que, dans les prochaines années, des applications plus conformes au modèle britannique des classes *Nurture* pourront voir le jour.

Intégration en classe ordinaire

Bien que le lien avec la classe et l'école d'origine des élèves des CK ne puisse être maintenu de façon constante, un effort particulier a été entrepris afin qu'une grande partie des élèves des CK puissent vivre une expérience d'intégration dans une classe ordinaire de leur école d'adoption ou, du moins, qu'ils soient fréquemment mis en contact avec des élèves de ces classes lors d'activités structurées. L'intégration constitue une variable majeure qui différencie les CK des autres types de classes spéciales pour troubles du comportement. C'est pourquoi on s'efforce d'offrir à chaque élève des expériences lui permettant d'intégrer une image juste du fonctionnement attendu dans une classe ordinaire. Ces expériences lui permettent aussi de vivre des succès dans ces classes et, donc, de les percevoir comme un lieu de scolarisation éventuellement accessible pour lui. Le fait de conserver un contact avec la classe régulière permet également une intégration lorsque l'élève a atteint le niveau de développement requis. Finalement, la présence de l'enfant en difficulté dans la classe ordinaire permet aux autres élèves et aux enseignants de ces classes de mieux comprendre les difficultés qu'un tel élève peut vivre et d'apprendre à le reconnaître comme une personne à part entière.

Pour arriver à faire vivre aux élèves des CK de telles expériences d'intégration, le modèle développé stipule que des places doivent leur être réservées à l'intérieur des classes ordinaires de l'école d'accueil. Ainsi, dès que l'enfant est prêt pour cette expérience, il peut passer un peu de temps dans sa classe d'intégration sans que l'enseignant ne dépasse son quota d'élèves. Bien entendu, les expériences d'intégration sont prévues de façon à assurer leur succès, ceci en intégrant l'élève à l'intérieur de matières pour lesquelles il possède de la facilité. Pour certains enfants qui éprouvent de trop grandes difficultés, l'intégration peut même avoir lieu à l'intérieur de classes de plus jeunes, où un rôle d'« aidant » leur sera attribué auprès des plus petits. Bref, il faut faire preuve d'une grande créativité et d'un esprit de coopération afin que chaque élève puisse vivre ses moments d'intégration et qu'ainsi cet aspect du modèle soit respecté le plus possible.

Organisation spatiale de la classe

L'organisation physique des CK est un autre élément qui les distingue de la majorité des services offerts aux jeunes en difficulté. Comme mentionné plus haut, les classes possèdent un équipement jumelant une organisation résidentielle à une organisation scolaire. Dans les faits, cela signifie que les classes sont aménagées de façon à offrir différentes sections réservées à des activités spécifiques. On y trouve tout d'abord un coin salon où un fauteuil confortable, une chaise berçante et des coussins permettent aux petits comme aux grands de se retrouver parfois face à eux-mêmes, de dénouer des moments d'angoisse, d'extérioriser un gros chagrin, ou simplement de lire

une histoire, confortablement installés. Dans certaines classes, c'est aussi un endroit privilégié pour se retrouver tous ensemble le matin et prendre le temps de commencer la journée du bon pied en découvrant la façon dont elle se déroulera.

Un deuxième coin important est la cuisine où se trouve une grande table et suffisamment de chaises pour que tous se retrouvent en avant-midi afin de partager un déjeuner ou une collation. C'est l'endroit où les élèves apprennent à attendre leur tour, à partager avec leurs pairs et à vivre des moments privilégiés tous ensemble. Certains enseignants des CK affirment qu'ils sont parfois ébahis de constater à quel point, au moment du déjeuner, les jeunes arrivent à « s'endurer » les uns à côté des autres, alors qu'à d'autres moments de la journée cela est impossible. Certains enfants profitent aussi de ce moment pour se confier à leur enseignante et à leurs amis. Pour certains élèves des CK, le déjeuner en classe est parfois le seul repas qu'ils partageront durant la journée avec des gens qui leur sont chers. Est-il besoin d'en dire plus pour comprendre que le coin cuisine de la classe devient parfois le plus précieux des endroits dans un CK ?

Évidemment, la CK possède également un coin de travail qui, d'une classe à l'autre, peut prendre différentes formes. À certains endroits, chaque élève possède son bureau de travail et le coin classe occupe une bonne partie du local. Dans d'autres classes, le coin travail regroupe quelques tables sur lesquelles les élèves peuvent travailler sans qu'une place leur soit assignée. Dans d'autres classes encore, les élèves sont libres de choisir l'endroit où ils désirent travailler (coin salon, table de cuisine, coin classe, table de jeu). Dans ces derniers cas, les enseignantes utilisent différents moyens pour s'assurer que le choix des places n'occasionne pas de conflit.

Enfin, chaque CK comporte un coin jeu. Selon l'âge des élèves de la classe, les jeux peuvent varier. Cependant, il est nécessaire de retrouver des jeux qui correspondent à un niveau de développement inférieur à l'âge chronologique des élèves en plus de ceux qui correspondent à leur âge réel. Outre des casse-tête, des jeux de société et des jeux de construction, les accessoires nécessaires aux jeux imaginaires, symboliques et aux jeux de rôle sont primordiaux. Par le biais de ces jeux où le jeune prend la place d'autres personnes, ce dernier peut apprendre à comprendre et à maîtriser les émotions et les règles qui régissent les relations humaines.

Les principes directeurs

Tout comme les NG, les CK fonctionnent à partir de cinq principes directeurs découlant de la théorie de l'attachement et d'une compréhension développementale des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des enfants. Ces principes ont été énoncés par Bennathan et Boxall (1996) et ils ont déjà été présentés dans une publication précédente (Couture et Lapalme, 2007), toutefois nous les reprenons ici afin que le lecteur puisse bien saisir l'essence même de l'intervention dans une CK.

1. *Une compréhension développementale de l'apprentissage des enfants.* Les fondements de l'apprentissage débutent à la naissance et se développent par le biais d'une relation étroite avec un adulte, par le jeu réciproque durant l'enfance et par la répétition des routines et des questions sans fin. Les processus d'apprentissage s'acquièrent lorsque l'enfant a été reconnu et encouragé. La théorie de Vygotsky (1978) nous enseigne d'ailleurs à quel point l'environnement peut favoriser la compétence de l'enfant et que ce dernier arrive à performer à un niveau plus avancé lorsqu'un adulte lui offre une structure et du soutien. Le personnel de la CK agit donc avec chaque enfant en tenant compte de son âge développemental sur les plans social, cognitif et émotif, avec le degré approprié de contrôle, de soutien et de maternage; c'est la qualité de cette réponse qui permettra à l'enfant de se développer.

2. *La classe kangourou offre une base de sécurité.* Le déroulement de chaque journée est prévisible; les adultes sont constants et peuvent établir des limites sans être punitifs, ce qui est très sécurisant pour des enfants perturbés dont la vie a été marquée par des changements soudains, de la violence, des pertes ou de la négligence.

3. *L'estime de soi se développe à travers une relation de qualité avec un adulte.* La qualité de la relation passe par l'écoute, l'attention portée à l'autre, l'engagement dans des activités partagées comme le jeu, les repas, la lecture et les conversations.

4. *Le langage est un moyen vital de communication.* Il ne s'agit pas seulement d'une habileté à acquérir : il faut traduire les sentiments en mots, utiliser des mots au lieu des gestes pour exprimer des émotions, encourager le jeu imaginaire afin de trouver les mots pour comprendre ce que les autres ressentent.

5. *Tout comportement est une façon de communiquer.* Le personnel consigne méticuleusement les observations et les analyses afin de comprendre ce qu'un enfant tente de communiquer lorsqu'il ne parle pas, déchire son travail, frappe ou se sauve. Le personnel se sent alors moins découragé ou provoqué personnellement par des comportements difficiles et peut alors agir fermement sans être punitif (Bennathan et Boxall, 1996).

En gardant à l'esprit ces cinq principes, les enseignantes et les éducatrices spécialisées qui travaillent dans les CK tentent de guider leurs élèves le mieux possible vers une relation positive envers eux-mêmes, envers les autres et envers l'école. Elles visent évidemment à favoriser une meilleure adaptation scolaire chez ces enfants, de même qu'un bien-être plus global.

Dans le chapitre suivant, la méthodologie de la présente étude sera présentée, soient les objectifs de la recherche, la stratégie de recherche, la collecte des données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

Méthodologie de la recherche

Objectifs de la recherche

L'objectif général de la présente recherche est d'évaluer les retombées de l'implantation du modèle *Nurture* dans des classes de niveaux primaire et secondaire du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Plus spécifiquement, cette recherche vise à documenter les changements de pratique et les interventions réalisés auprès des jeunes par les enseignantes à la suite de l'implantation du modèle *Nurture*. Elle vise également à identifier les facteurs personnels, contextuels et organisationnels qui ont facilité ou perturbé les changements de pratique des enseignantes. De plus, cette étude cherche à exposer les avantages et les inconvénients éprouvés par les enseignantes lors de l'application de ce modèle. Le quatrième objectif spécifique vise, pour sa part, à recueillir le point de vue des enseignantes concernant les retombées du programme sur le développement des enfants et sur leurs apprentissages scolaires et sociaux. Bref, cette étude soulève les interrogations suivantes :

1. Quels sont les changements de pratique et d'intervention réalisés par les enseignantes à la suite de l'implantation du modèle *Nurture*?
2. Quels sont les facteurs personnels, contextuels et organisationnels qui ont facilité ou perturbé les changements de pratique des enseignantes?
3. Quels sont les avantages et les inconvénients éprouvés par les enseignantes lors de l'application du modèle *Nurture*?
4. Quel est le point de vue des enseignantes concernant les retombées du modèle *Nurture* sur le développement des enfants et sur leurs apprentissages scolaires et sociaux (y compris leur intégration dans les classes régulières)?

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche utilisée dans le cadre de cette étude est celle des méthodes qualitatives, lesquelles consistent en une manière de comprendre, par une série de manipulations techniques ou intellectuelles, un phénomène le plus souvent humain (Mucchielli, 1996). Elles sont utiles lorsque les données sont difficilement quantifiables puisqu'elles recourent à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (Deslauriers, 1991). Une recherche qualitative porte sur l'expérience de l'humain au quotidien. Elle permet de lui trouver un sens commun et de la systématiser. Sans pour autant affirmer que les méthodes qualitatives ne tiennent pas compte des chiffres et des statistiques, la place qui leur est réservée n'est pas primordiale comme dans les recherches quantitatives. Un chercheur qui entreprend une recherche qualitative se concentre plutôt sur les processus sociaux et tente de les analyser en accordant une importance capitale au sens que lui donnent les personnes concernées.

Collecte des données

Population à l'étude et technique d'échantillonnage

La population à l'étude est celle des enseignantes de trois classes du niveau primaire et d'une classe du niveau secondaire du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Québec). Au total, cinq enseignantes ont participé à la recherche : trois pour chacune des classes du niveau primaire et deux pour la seule classe du niveau secondaire.

La technique d'échantillonnage privilégiée est dite « *non probabiliste intentionnel* » (Mayer et Ouellet, 1991), car les participantes à l'étude ont volontairement été choisies en fonction de caractéristiques bien précises, c'est-à-dire l'ensemble des enseignantes de classes Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay dans lesquelles le modèle *Nurture* a été mise à l'essai durant l'année scolaire 2007-2008.

Outils de collecte des données

Comme cette étude est du type qualitatif mais porte sur différentes dimensions de l'expérience des enseignantes face à l'implantation du programme *Nurture* dans leur classe, quatre outils de mesure ont été développés, soit un journal de bord et trois guides d'entrevues.

Le journal de bord

Le journal de bord permet de systématiser et de standardiser les informations obtenues des participantes (Chauchat, 1985). Le format retenu, soit des cases à cocher pour une grande part, vise à alléger au maximum la charge de travail des enseignantes lorsqu'elles complètent le journal. Le journal de bord devait être rempli une fois par semaine pendant 34 semaines. On compte trois sections pour chacune de ces semaines : 1. Description des événements de la journée (accueil, avant-midi, après-midi, récréations, départ) ; 2. Description détaillée d'un événement marquant de la semaine ; 3. Présence des élèves et comportement ou rendement durant la journée (Annexe A).

Les guides d'entrevues

Trois guides d'entrevues semi-structurées ont été élaborés pour réaliser les entrevues individuelles ou de groupe. L'entrevue consiste en une rencontre entre deux ou plusieurs personnes, où l'un (interviewé) transmet à l'autre (intervieweur) des informations (Deslauriers, 1987; Mayer et Saint-Jacques, 2000). Selon Poupart (1997), les entretiens constituent une porte d'entrée aux réalités sociales en misant sur la capacité d'entrer en contact avec les autres. Ils permettent d'avoir accès à l'expérience des sujets à l'étude. D'une certaine manière, comme le souligne Daunais (1984), choisir d'utiliser l'entretien de recherche, c'est accorder davantage d'intérêt aux individus eux-mêmes plutôt qu'à leur conduite dans la société.

Le premier guide d'entrevue semi-dirigée administré aux participantes avant l'implantation du projet pilote comportait 23 questions ouvertes (Annexe B). Les thèmes de ce guide abordaient les forces et les points à améliorer ainsi que le style d'enseignement des enseignantes, leurs relations avec les élèves et les parents, les principales difficultés des élèves et leurs besoins, le point de vue des enseignantes sur la perception des autres intervenants quant au service de psychopathologie, les stratégies utilisées pour faire face aux problèmes en classe, la perception et les connaissances relatives au modèle *Nurture*, les aménagements réalisés dans la classe en fonction de cette approche et les attentes face à *Nurture*.

Le deuxième guide d'entrevue a été utilisé lors d'une rencontre de groupe à mi-parcours de l'expérimentation et comportait cinq questions ouvertes. L'entrevue de groupe est un moyen de recueillir des informations en utilisant la technique de l'entrevue non directive auprès d'un groupe de personnes spécifiquement réunies pour discuter d'un sujet précis (Mucchielli, 1996). Les thèmes de ce guide portaient sur les événements marquants survenus depuis le début de l'année, les changements (comportementaux ou autres) observés dans les classes et qui pourraient être attribuables à l'application du modèle *Nurture*, les changements dans les pratiques éducatives ou d'intervention ainsi que les perceptions face aux rencontres et aux

formations offertes par les professionnels de la commission scolaire ou par des experts pour faciliter l'application du modèle *Nurture* (Annexe C).

Enfin, le troisième guide d'entrevue semi-dirigée utilisé lors de la collecte des données au cours du mois de juin 2008 comprenait 19 questions ouvertes ou fermées. La description globale de l'année scolaire, les problèmes les plus fréquemment éprouvés, la relation des répondants avec les élèves et les parents, les stratégies utilisées pour faire face aux problèmes ou aux comportements dérangeants, la perception actuelle relative au modèle *Nurture*, les changements effectués dans les classes en fonction de la mise en application de ce programme, la perception des autres intervenants de l'école face au service de psychopathologie, les attentes comblées et non comblées quant au modèle *Nurture* ainsi que les changements souhaités constituent les thèmes abordés dans ce guide (Annexe D).

Déroulement de la collecte des données

Au tout début de l'année scolaire, soit au début du mois de septembre 2007, un journal de bord (volet quantitatif) a été distribué à chaque enseignante, à raison d'un par classe. Ainsi, quatre journaux ont été remis aux participantes, soit trois pour les trois classes du primaire et un pour la classe du secondaire³. Les participantes ont été informées de la marche à suivre pour remplir les différentes sections des journaux de bord. Pour chacune des 34 semaines, dans la première section, les enseignantes devaient fournir des informations sur le déroulement de leur activité et donner leurs impressions d'une journée prise au hasard et prédéterminée par les chercheurs. Dans la deuxième section du journal de bord, les répondantes devaient indiquer hebdomadairement l'événement qui les a le plus marquées. Cet événement pouvait s'être déroulé durant une journée autre que celle prédéterminée par les chercheurs s'il était jugé particulièrement important par les enseignantes. Dans le but de faciliter la compilation des données, les journaux de bord ont été récupérés à trois moments, soit au mois de décembre 2007 et en avril et juin 2008. De manière générale, les journaux de bord ont été remplis de façon adéquate par les participantes; seuls quelques oublis sont à noter en raison de circonstances exceptionnelles (difficultés dans la classe, activité spéciale, etc.). Malheureusement, certaines répondantes n'ont pu remplir le journal de bord durant le mois d'avril 2008 (3 semaines) à cause de problèmes majeurs survenus dans leur classe.

Les premières entrevues semi-dirigées (pré-test) ont été menées durant le mois de septembre 2007. Les enseignantes ont été prévenues par l'une des responsables de la commission scolaire que l'intervieweuse les contacterait dans les prochains jours. Effectivement, un rendez-vous par téléphone a été fixé avec chacune des répondantes.

³ La classe du secondaire bénéficie de deux enseignantes, chacune ayant des matières différentes à enseigner. Ainsi, il y a bel et bien cinq participantes en tout, mais seulement quatre classes.

Lors de cet entretien téléphonique, les objectifs de la recherche, le déroulement général de l'entrevue et l'assurance d'une absolue confidentialité ont été expliqués aux intéressées. Concernant le déroulement des entrevues proprement dites, le formulaire de consentement (Annexe E) a été lu avec la participante. L'intervieweuse s'est assurée que la répondante comprenait bien ses droits et les obligations des chercheurs, notamment en regard de la confidentialité des données. Les enseignantes ont également été prévenues que l'entrevue serait enregistrée sur cassette audio. Une signature était requise à la fin du formulaire de consentement et une copie a été donnée aux participantes. Après ces formalités, l'entrevue pouvait débuter. D'une durée moyenne de 45 minutes, l'ensemble des entrevues se sont déroulées sans problème majeur.

L'entrevue de groupe a été menée durant le mois de février 2008. Les enseignantes ont été prévenues par l'une des responsables de la commission scolaire, quelques semaines avant la tenue d'une formation spécialisée prévue dans l'implantation du programme *Nurture*, que l'intervieweuse se présenterait à la fin de la journée pour réaliser l'entrevue de groupe. Avant le début de l'entretien, l'intervieweuse a dû expliquer le fonctionnement d'un focus group, car la très grande majorité des répondantes n'avaient jamais participé à ce type d'entrevue. Par la suite, les droits des participantes ainsi que les obligations des chercheurs leur ont été expliqués. Les enseignantes ont été averties que l'entrevue serait enregistrée sur cassette audio. L'entrevue de groupe a duré près de 40 minutes.

Enfin, les dernières entrevues (post-test) ont été réalisées à la fin de juin 2008. Un rendez-vous a été fixé par l'intervieweuse quelques jours auparavant. Le déroulement fut en tous points semblables à la première série d'entrevues (pré-test), c'est-à-dire que le formulaire a été lu, expliqué et signé conjointement avec les participantes. Les questions de la garantie de confidentialité et de l'enregistrement audio ont également été soumises et acceptées.

Analyse des données

Comme dans la section précédente, l'analyse des données s'est déroulée en deux temps, en fonction des outils de collecte des données utilisés. En voici les étapes.

Le journal de bord

Pour les première et deuxième sections du journal de bord, et dans le but de faciliter la compilation des données relatives aux événements marquants de la semaine ou de la journée, un système de classement par catégories a été établi conjointement entre les chercheurs de l'UQAC et les responsables de la commission scolaire. Ainsi, quatre grandes catégories d'événements (événement positif, événement très positif,

événement négatif, événement très négatif) ont été créées et chacun des événements recensés dans les journaux de bord a été placé dans l'une ou l'autre de ces catégories. Voici quelques exemples de comportement ou d'événement classés selon les catégories mentionnées.

- **Événement positif** : un élève travaille bien, reste concentré malgré le brouhaha.
- **Événement très positif** : un élève n'a pas présenté de désorganisation à la suite d'un événement perturbateur survenu en classe.
- **Événement négatif** : un élève refuse de travailler, ne respecte pas les consignes.
- **Événement très négatif** : un élève a frappé un autre élève. Désorganisation.

À la suite de cette étape, les comportements ou les événements ont pu être comptabilisés dans le tableur Excel XP. Les opérations statistiques réalisées sur les données sont surtout de type descriptif, soit une distribution des fréquences et des pourcentages ainsi que quelques mesures de tendance centrale (moyenne).

Pour la troisième section du journal de bord, les données ont été compilées dans le tableur Excel XP pour chacun des élèves. Ainsi, pour les 34 semaines à l'étude, il est possible de connaître le nombre de fois où les élèves ont été présents ou absents, quelle a été leur humeur (content, neutre, mécontent), s'il y a eu crise, si les élèves ont été intégrés en classe régulière, s'ils ont eu du travail scolaire à accomplir, s'ils ont fait des confidences à leur enseignante, s'ils ont vécu des conflits et si les récréations se sont bien déroulées. Tout comme pour les première et deuxième sections du journal de bord, des statistiques descriptives et des mesures de tendance centrale ont été effectuées sur les données.

Entrevues semi-dirigées et focus group

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur cassette audio et, par la suite, elles ont été intégralement retranscrites pour faciliter l'analyse. Les verbatim ont été lus plusieurs fois puis codifiés à l'aide du logiciel NVivo 2.0. Le type d'analyse réalisé sur ces données est *l'analyse de contenu* par thème. Par ailleurs, cette analyse a été faite de façon horizontale (groupes réunis) et verticale (groupes distincts). Le codage multiple a été réduit au minimum dans le but de s'assurer que chaque extrait appartienne à une seule et même catégorie. Notons également que les résultats qualitatifs présentés dans cette étude concernent généralement le point de vue de la majorité.

Considérations éthiques

Pour les entrevues pré-test et post-test, un formulaire de consentement a été lu, expliqué et signé conjointement. Pour tous les volets de la recherche, les participantes ont été informées du caractère volontaire de la démarche et de leur droit de ne pas

répondre à certaines questions ou de se retirer du projet de recherche en tout temps, sans subir de préjudice.

Plusieurs dispositions ont été prises pour garantir l'anonymat des répondantes pour chacun des deux volets. D'abord, un code alphanumérique a été attribué à chacune des participantes, de sorte que seules les chercheuses peuvent savoir de quelle répondante il est question. Concernant les données quantitatives, le fichier Excel a été protégé par un mot de passe connu seulement des chercheuses. Autant pour le volet quantitatif que qualitatif, les journaux de bord, les guides d'entrevues, les notes de terrain, les bandes audio et les verbatims ont été conservés sous clé dans un classeur. Enfin, les participantes ont été averties que la recherche ferait l'objet d'un rapport ainsi que d'autres communications scientifiques. Évidemment, l'anonymat est assuré en tout temps.

Résultats

La présentation des résultats prend la forme suivante. Tout d'abord, la description des répondantes en tant qu'enseignantes et leur vécu quotidien au sein des classes psychopathologiques sont exposés. Ensuite, les retombées de l'implantation du modèle *Nurture* dans ces mêmes classes sont documentées, que ce soit sur le plan de la perception que les enseignantes en ont, des changements ou des mises en application effectués, de la perception des autres intervenants des écoles face au service de psychopathologie, des attentes comblées et non comblées quant à *Nurture*, des retombées réalisées et des éléments qui ont nui ou facilité l'application du modèle *Nurture*. Les recommandations émises par les répondantes font également l'objet d'une section dans le présent chapitre.

Les répondantes et leur contexte de travail

Leur description comme enseignantes

De prime abord, on a demandé aux participantes de décrire leurs forces en tant qu'enseignantes. Il semble que *l'empathie* soit un sentiment éprouvé par plusieurs d'entre elles. En effet, celles-ci croient qu'il est important de savoir écouter les enfants, d'être capable de comprendre leurs problèmes et les besoins qui y sont reliés :

« Je suis capable de comprendre ces élèves-là, dans le sens où s'ils n'ont pas le moral dans la journée, je suis capable d'ajuster ma pédagogie. Je dirais même mes comportements également. » (E22)

« Je crois que nous sommes à l'écoute, à l'écoute des enfants et de leurs problématiques et de leurs besoins. » (E11)

En lien avec cette première force, la *capacité d'entrer en relation* avec les jeunes a également été mentionnée. En effet, il faut pouvoir « atteindre » le jeune pour bâtir une relation qui servira de base aux apprentissages durant l'année scolaire :

« Au niveau de mes forces, je pense qu'entrer en relation en est une. J'agis comme une maman avec eux et je crois que cela leur est profitable. Cette manière d'agir m'aide beaucoup à construire un lien. » (E12)

Un autre aspect largement abordé concerne globalement la *stabilité* des liens et l'environnement scolaire. La très grande majorité des enseignantes pense que leur manière d'agir, qui est prévisible, stable et qui répond à des règles logiques et bien

connues des élèves, procure un environnement propice à l'apprentissage. Ainsi, puisque l'encadrement dans les classes est très structuré, les jeunes ne sont pas laissés à eux-mêmes et ils éprouvent un sentiment positif et réconfortant dans leur classe :

« Je suis assez structurée dans mes demandes faites aux enfants. J'essaie d'être constante. Une main de fer dans un gant de velours, je crois que ça me décrit bien. » (E13)

« Je pense que pour établir une relation avec ces jeunes, il faut être très disciplinée, ou même stricte. Quelquefois, mes jeunes me disent que c'est presque comme l'armée. Mais au moins, ils le savent, ils savent à quoi s'attendre et, au final, nous avons une bonne relation. » (E12)

« Je suis très encadrante et ils savent à quoi s'en tenir avec moi. Si je promets ou dis quelque chose, je le fais. Autant pour les récompenses que pour les punitions, ils savent où s'en aller et je pense qu'ils ont besoin de cela. » (E21)

Quant aux points à améliorer, il semble que pour la plupart des répondantes ce soit la capacité à suivre le programme scolaire qui est le plus difficile, autant pour la planification de la journée que pour la capacité à adapter le programme pour des élèves de différents niveaux ayant des difficultés comportementales et d'apprentissage :

« Je trouve cela difficile, car j'ai six degrés différents dans ma classe. Souvent, nous sommes obligées de faire le programme de la journée à la dernière minute parce que l'un est en retard et l'autre n'a pas fait ses devoirs. C'est difficile de monter des projets ou juste de suivre le programme. » (E12)

« Comme j'ai toujours travaillé avec des élèves en difficulté et que je n'ai jamais pu suivre adéquatement le programme, je dirais que mon point à améliorer est la connaissance du programme. [...] Je ne le connais pas au complet, car je n'ai jamais pu l'appliquer. » (E13)

Plusieurs autres points ont été mentionnés par les répondantes en tant qu'éléments à améliorer, tels la patience, le détachement affectif et la capacité à gérer les conflits. Ces derniers items ne sont cependant pas partagés par la majorité.

Enfin, en ce qui a trait au type de pédagogie privilégiée, on note qu'il n'y a pas d'unanimité entre les participantes. Chacune aurait sa propre méthode, fondée sur des années d'expérience et sur des résultats probants. Entre autres, la pédagogie par projet,

les discussions de groupe et l'enseignement individualisé ont été mentionnés. Il appert toutefois qu'aucune méthode pédagogique ne soit statique et, dès lors, la capacité d'adaptation des enseignantes au contexte et aux événements serait garante de meilleurs résultats :

« Je dirais que maintenant, je fais surtout de l'enseignement individualisé, parce que dans les classes à plusieurs niveaux, c'est ce qui marche le mieux. De temps en temps, j'aime bien faire des petits projets, pendant une semaine par exemple, et plein d'apprentissages sont reliés à cela. » (E13)

« D'une part, ça ne me donne rien d'écrire au tableau et de leur dire d'écrire ceci ou cela. Ils détestent cela. Donc, pour nous, c'est surtout des discussions de groupe. Il y a beaucoup de visuel, je leur demande ce qu'ils savent sur le sujet et moi je comble les trous. Même s'ils ne sont pas tous au même niveau, je suis capable d'aller chercher les forces et les faiblesses de tous. » (E22)

Description des élèves

Principales difficultés des élèves

Les élèves fréquentant le service des classes Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay éprouvent diverses difficultés que nous pouvons regrouper en trois grandes catégories : pédagogique, relationnelle et émotionnelle.

Difficultés sur le plan pédagogique

Le problème le plus souvent observé chez cette clientèle est certainement le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Selon les dires des enseignantes, ce problème aurait des répercussions majeures sur leur capacité de concentration et de mémoire. La dysphasie a également été mentionnée comme étant un problème qui parasite les apprentissages. À terme, les élèves vivraient donc un important retard scolaire :

« La première difficulté, je te dirais que c'est le TDAH. Ils sont incapables de se concentrer et de rester attentifs longtemps. Dans ma classe, j'ai mis des paravents et ils sont bien contents, car ça les aide à se concentrer. » (E12)

« J'ai des enfants qui souffrent de TDAH sévère, mais qui ont également de la dysphasie. [...] Ça crée une autre problématique, au niveau de l'organisation de l'information et de son maintien ainsi que la compréhension des consignes. » (E11)

« Des fois, j'ai l'impression de partir vraiment de la base. Même les choses comme la géographie, la nature, tout cela, ils ne connaissent rien! [...] Pourtant nous sommes au secondaire, ça fait beaucoup d'années d'école, cela! Ils devraient au moins savoir qu'il y a une atmosphère! » (E22)

Difficultés sur le plan relationnel

Le problème constamment soulevé par les répondantes concerne la capacité des élèves à créer et à maintenir des relations avec les autres. Plusieurs éléments pourraient expliquer cette situation, tels l'impulsivité, l'intolérance, le manque d'empathie ou même l'absence de filtres sociaux. En clair, les élèves n'auraient pas développé adéquatement les aptitudes nécessaires pour approcher les autres, tant leurs compagnons de classe que les autres élèves de l'école. Le fait d'être stigmatisés par leur présence dans les classes Tremplin ne serait pas étranger à cette situation :

« Ils aimeraient en avoir [des amis], ils essaient d'en avoir, mais ils ne savent pas comment parler aux autres. Ils ne savent pas faire la différence entre méchanceté et gentillesse. Ils ne savent pas quand s'arrêter, quel niveau il ne faut pas dépasser. S'ils ont quelque chose à dire, ils vont le faire, que cela soit méchant ou pas. » (E22)

« Ce sont des enfants TDAH. L'impulsivité dont ils font preuve finit toujours par briser leurs relations. » (E12)

« Le principal problème, c'est vraiment de s'accepter l'un et l'autre. D'accepter que l'autre existe à côté avec ses problèmes, ses bruits et les bizarreries qu'il fait. » (E13)

« J'en ai qui se voient différents, ils se voient catégorisés dans une petite classe psychopatho [sic]. Le regard des autres, ils trouvent cela très dur. Ce n'est pas facile de se faire des amis dans une grande école remplie d'adolescents. On sait qu'à cet âge, ils peuvent être très méchants face à ceux qui sont différents. » (E21)

Difficultés sur le plan émotionnel

Les difficultés des élèves sur le plan émotionnel sont multidimensionnelles. Le trouble de l'attachement a certes été mentionné, mais les répondantes ont détaillé un peu plus cette problématique, car ce qui ressort couramment du discours des participantes est la fragilité émotive des enfants. On les décrit comme des jeunes souvent hypersensibles, submergés par leurs problèmes personnels, anxieux, perturbés et ayant une faible estime d'eux-mêmes. La situation familiale de certains y est pour beaucoup, car plusieurs proviennent ou vivent toujours au sein de familles dysfonctionnelles :

« Il y en a qui souffrent de trouble de l'attachement parce qu'il s'est passé toutes sortes de choses dans leur enfance, ou encore il y en a que c'est le changement continu de famille d'accueil. Ce n'est pas facile, ils ont peur de s'attacher encore parce qu'ils... ils ont peur de vivre un autre rejet. » (E11)

« Leur problème, c'est de gérer leurs émotions parce qu'ils ont deux modes : fâchés ou heureux. Ils sont incapables de gérer quelque chose de nouveau, de dernière minute. » (E12)

« L'anxiété y est pour beaucoup. Ils s'en font avec de petites choses, comme une tache sur un pantalon qui va devenir un drame assez pour faire une désorganisation. Les éléments nouveaux comme un nouveau professeur ou une remplaçante, c'est très difficile pour eux. » (E21)

« Ils sont hypersensibles et anxieux. Je pense que ça doit venir de leurs relations sociales avec les autres. Tu leur dis une petite chose et ils éclatent! C'est vraiment quelque chose à vivre. » (E22)

Principaux besoins des élèves

Les difficultés que vivent les élèves génèrent différents besoins propres aux problématiques précédemment abordées. Un environnement stable et encadrant est le besoin le plus souvent exprimé par les participantes. Par exemple, les règles et la routine établies dans la classe de même que l'attitude des différentes intervenantes qui gravitent autour des enfants (enseignantes, éducatrices, remplaçantes, etc.) créent ce climat de stabilité qui sécurise les jeunes et les rend plus aptes aux apprentissages :

« Je dirais que dans ces classes, c'est l'encadrement. Ils ont besoin de limites. Nous sommes assez bien organisées et pour eux, c'est sécurisant. Quand les deux personnes [enseignante et éducatrice] disent la même chose, qu'elles sont cohérentes dans leur discours et appliquent les règles de la même manière, ça les sécurise. » (E11)

« C'est la stabilité au niveau affectif, familial, au niveau... à tous les niveaux je pense. Les choses doivent être pareilles à chaque jour, ils doivent suivre une certaine routine. » (E13)

« Un milieu stable, encadrant, c'est quelque chose qu'ils ont besoin. Parce qu'aussitôt qu'ils sortent de la classe dans quelque chose de nouveau, par exemple aller faire de l'exercice dehors, ils ont tendance à se désorganiser beaucoup plus. Quand on sort du cadre de la classe, on les perd un petit peu. » (E21)

Le deuxième besoin exprimé par les répondantes est la nécessité de créer des liens sociaux et de posséder les habiletés pour le faire. Comme toute personne, les enfants ont besoin de se sentir acceptés au sein d'un groupe, d'être compris. Cependant, puisque certains ont vécu des problèmes d'ordre social importants durant leur enfance, il est nécessaire de leur permettre d'acquérir des habiletés sociales et de leur apprendre à développer des relations :

« Ils ont besoin de se faire des amis. Ils aimeraient tellement pouvoir se faire des amis... même en dehors de leur cercle [service psychopathologique]. [...] D'un autre côté, ils auraient besoin qu'on leur montre comment faire des relations avec les personnes. Quelquefois, leur manière d'aborder les gens est spéciale. Définitivement, leur montrer comment entrer en contact, leur montrer les habiletés sociales... ils en ont bien besoin. » (E21)

La relation des enseignantes avec leurs élèves et les parents

La question relative à la nature des relations entre enseignantes et élèves et enseignantes et parents a été posée à la fois au pré-test (en début d'année) et au post-test (en fin d'année). Dans cette optique, les résultats contenus dans cette section seront présentés selon ces deux périodes de temps.

La relation en début d'année

Unaniment, les enseignantes ont décrit la relation qu'elles entretiennent généralement avec leurs élèves comme étant bonne, voire très bonne. Cela vaut tant

pour les élèves de l'année courante (2007-2008) que pour ceux des années antérieures. Ainsi, si les élèves peuvent parfois se fâcher contre leur enseignante en raison de contraintes imposées (règles à suivre, mesures disciplinaires ou autres), il n'en demeure pas moins que la relation globale est très positive. On note aussi que certains élèves ayant souffert d'une grave carence affective sont plus difficiles à atteindre et que la méfiance peut prendre du temps à s'estomper, mais que généralement un lien finit par se construire entre les deux :

« La relation est bonne. Il faut comprendre que nous travaillons avec des enfants qui sont impulsifs et qui peuvent dire parfois des choses blessantes... mais le lien demeure, la relation reste toujours. » (E11)

« En général, c'est [la relation] très bien. Je n'ai jamais eu de grosses difficultés avec un élève, comme quelqu'un qui ne veut pas du tout me parler ou me voir. Évidemment, ils viennent fâchés après moi quelquefois, mais la relation a toujours été bonne. » (E13)

« Je trouve qu'elle [la relation] est extraordinaire! Je sais que je ne le devrais pas, mais je les considère un peu comme mes enfants. Donc, j'en prends soin et je leur donne ce que je donnerais à mes enfants. » (E22)

La relation avec les parents (ou tuteurs légaux) semble suivre la même tendance. Les participantes estiment entretenir un bon lien avec la plupart des parents et ces derniers sont satisfaits de cette situation. La communication enseignante-parents semble primordiale et les participantes font de grands efforts pour que les parents soient informés de tous les événements qui se sont passés dans la classe, qu'ils soient positifs ou négatifs. Bien sûr, certains parents aiment moins entendre parler des difficultés de leurs enfants, mais en fin de compte, il semble que cette façon de faire soit un gage de relations harmonieuses :

« Les relations se passent bien et de toute manière, nous nous sommes toujours efforcées de mettre les parents au premier plan. Que ce soit positif ou négatif, j'appelle toujours les parents. Je dirais même que certains sont surpris quand je les appelle pour leur dire que leur enfant va bien! Ils s'attendent toujours à ce que je finisse par aborder les points négatifs. » (E12)

« J'ai toujours eu une bonne relation avec les parents. La communication est importante. J'ai toujours travaillé dans le milieu et j'ai toujours communiqué le plus possible avec eux, soit par les journaux de bord, soit par téléphone. » (E13)

« Bon, cela dépend toujours du parent, mais en général la relation va bien. J'apprends beaucoup d'eux et s'il se passe quelque chose dans ma classe, je vais les appeler. » (E22)

La relation en fin d'année

À l'image des relations entre élèves et enseignantes en début d'année, il semble que l'évaluation en fin d'année scolaire reste dans le même registre, à savoir de bonnes relations ponctuées de petites colères attribuables aux problèmes comportementaux des élèves. On remarque cependant que quelques participantes ont dû au départ concentrer leurs efforts sur les jeunes ayant le plus besoin d'attention, et ce au détriment des autres élèves plus calmes et plus disciplinés. Cette situation a donc retardé la création de liens avec une partie des enfants, mais ce problème s'est résorbé lorsque les élèves plus turbulents se sont habitués au rythme de la classe :

« Au début, on s'occupait moins des jeunes plus effacés parce que sur les sept, il y en avait toujours la moitié qui se désorganisaient régulièrement. Nous n'avions pas le temps de s'occuper de ceux plus autonomes. Lorsque la discipline est revenue, on a pu créer des liens, établir une relation avec ces jeunes-là. Mais c'est sûr qu'au début, ça l'a été un peu plus dur pour eux. » (E12)

La question de l'habitude au style de l'enseignante a aussi été abordée. L'une des participantes, étant nouvellement arrivée au sein de l'équipe, a dû laisser les jeunes l'approprier avant de pouvoir établir la relation. Cela a évidemment engendré des situations de crises et de pleurs qui se sont toutefois dénouées avec le temps. Pour toutes les participantes de l'étude, l'important est de savoir s'adapter à la personnalité de chacun, ce qui garantit des relations harmonieuses et durables :

« Au début, cela a été plus difficile car il y avait déjà un professeur, moi j'étais la deuxième. Même l'éducatrice qui est avec moi était nouvelle. Cela a pris un bon mois avant de s'adapter, qu'on puisse vraiment entrer en relation. [...] Ils sont tous différents, il faut apprendre à les connaître, mais une fois que c'est fait, la relation est numéro un. » (E22)

Concernant la relation des enseignantes avec les parents (ou tuteurs légaux) en fin d'année, elle a été décrite de nouveau comme généralement très bonne. Il semble que la communication entre les deux parties ait été au rendez-vous et qu'aucun problème majeur n'ait été relevé par les participantes :

« Les relations ont été super bonnes. Cette année, je n'ai eu aucun problème, contrairement aux autres années. [...] Ils étaient bien contents que je les appelle pour leur dire qu'il y avait du positif. Oui.... vraiment un super contact avec les parents. » (E12)

« Très bien, très bien [les relations]. Beaucoup de communication. À chaque fois qu'il y avait un problème, on n'hésitait pas à appeler et eux faisaient la même chose. Lorsque l'on écrivait des mots dans les carnets de route, les parents nous réécrivaient à l'occasion. » (E13)

« Ça l'a vraiment très bien été. Il y a même des parents qui m'ont surpris par rapport à l'année passée. Avant c'était plus difficile, mais cette année on était capable d'échanger. » (E21)

Description du vécu des enseignantes dans les classes psychopathologiques

Nous traiterons ici du vécu quotidien des participantes en tant qu'enseignantes dans des classes du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. La description d'une journée type (positive ou négative), les problèmes les plus fréquents et les plus difficiles à gérer, les événements perturbants pour les jeunes et les stratégies utilisées pour faire face aux problèmes seront abordés dans les pages qui suivent.

Description d'une journée type

On a demandé aux participantes de décrire le déroulement général d'une journée type dans leur classe Tremplin, à la fois quand elle s'est bien déroulée et lorsqu'elle a été plus difficile.

Lorsqu'une journée s'est bien déroulée, la très grande majorité des enseignantes a déclaré que la matière scolaire a progressé de manière convenable. Si ce n'est pour toute la journée, l'avant-midi toutefois se déroule rondement et chaque élève travaille sur les tâches qui leur sont dévolues. Le tout se fait dans un calme relatif et les jeunes restent concentrés :

« Quand ça va bien, c'est très routinier et les élèves travaillent. On centre l'académique surtout l'avant-midi, l'après-midi ce sont généralement des spécialités. » (E11)

« Quand ça va bien, je dirais que c'est parce que l'académique va bien. Quand cela va bien, on peut rire et s'amuser ensemble. Nous avons du plaisir ensemble. » (E21)

« Quand ça va très bien, ils travaillent bien, la matière avance bien. Il y a quelques troubles d'apprentissage, mais sans plus. Évidemment, on ne peut pas comparer ça à une classe régulière. » (E22)

L'autre élément révélateur d'une journée qui s'est bien déroulée est la quasi-absence de problèmes majeurs du comportement, tels la désorganisation, les crises ou les conflits entre élèves. Dans les cas où des débordements surviennent malgré tout, les enseignantes sont capables de parler avec le ou les élèves concernés sans que cela perturbe le reste de la journée, comme le retour de l'enfant à la maison. Donc, les jeunes sont capables de se « reprendre » en main et peuvent continuer leur journée normalement :

« Quand il n'y a pas de désorganisation, c'est une belle journée. » (E11)

« Une belle journée, c'est une classe d'adaptation scolaire, mais sans maladie mentale [sic]. Ça bouge, mais c'est relativement calme. » (E22)

« Même si on s'énerve, on continue à s'amuser. On va faire des blagues et ils sont capables de les prendre, de récupérer. » (E21)

En clair, on comprend qu'une bonne journée dans une classe Tremplin se déroule selon la routine établie par les enseignantes sans que des événements trop sérieux viennent perturber le fonctionnement. Élèves et enseignantes sont heureux et blaguent ensemble, tout en réalisant le travail scolaire demandé.

À l'opposé, une journée difficile, voire très difficile, s'annonce dès le début de la journée. On note que pour certaines enseignantes, une journée difficile commence par la désorganisation d'un élève et qu'au surplus elle se prolonge parfois tout l'avant-midi. Cette situation entraîne beaucoup de stress chez les autres élèves de la classe, lesquels peuvent à leur tour faire une crise :

« Une journée difficile, c'est une journée où à 8 heures ça commence. On a une crise qui s'éternise. On devient épuisée et au travers de cela, il faut quand même s'occuper des jeunes. L'anxiété des autres enfants augmente en raison de la crise de l'autre... c'est extrêmement difficile. » (E11)

Dans des situations du genre, il est évident que la planification de la journée (activité spéciale, matière scolaire) n'a plus cours. Les enseignantes doivent réagir rapidement et se concentrer sur la gestion de la classe, calmer les élèves agités et entreprendre des activités plus « légères » :

« Ce n'est pas compliqué, tout l'horaire prend le bord! Tout ce qui a été planifié doit être abandonné. On essaie de calmer les jeunes agités et finalement on se dit que ça suffit. On fait des jeux d'apprentissage à la place. » (E12)

« Quand c'est plus difficile, c'est le côté académique qui est affecté. On peut avoir un jeune qui se sent victime à la moindre chose que l'on dit. Si on le reprend, c'est le drame. Donc, quand ça ne fonctionne pas, on laisse l'académique de côté, on fait de la gestion de comportement. Bref, on fait ça plus léger. » (E21)

« Une journée qui va vraiment mal, ce n'est pas compliqué, tout le monde se désorganise. C'est une journée complètement perdue en termes d'apprentissage. On fait de la gestion de cas toute la journée. On peut peut-être les [élèves] avoir une vingtaine de minutes par période, mais sinon c'est fini. Il n'y a rien à faire. » (E22)

Les difficultés ou comportements les plus souvent observés

Que ce soit lors d'une journée très difficile ou encore durant le déroulement normal d'une journée, les enseignantes des classes psychopathologiques sont confrontées à diverses difficultés ou comportements émanant des élèves qui viennent compliquer les apprentissages scolaires.

La première difficulté le plus souvent observée, selon les dires des participantes, concerne évidemment les crises des élèves. Face à une désorganisation, parfois violente, les enseignantes trouvent difficile d'adopter la bonne attitude pour permettre à l'enfant de se reprendre. L'idée est de regagner la maîtrise de la classe avant que les autres élèves, anxieux ou excités devant l'événement perturbateur, entrent eux aussi en crise. Dans ces situations, l'aide des éducatrices spécialisées est essentielle :

« Le plus difficile, c'est lorsqu'il arrive une crise. Un élève a une bonne [sic] désorganisation et il faut également s'occuper des autres. Si on connaît bien l'élève, on peut le ramener. Mais les autres, certains autres, en viennent à avoir peur. Sans l'aide de l'éducatrice, ça serait impossible. » (E21)

« C'est quand il y a une désorganisation de l'un et que les autres suivent. Souvent, au début, les autres de la classe se mettent à rire de lui. Ils trouvent ça drôle de voir quelqu'un se désorganiser. Ensuite, celui qui fait sa crise se met en colère pour qu'on arrête de rire de lui, il se met à crier après les autres. Eux-mêmes se mettent également à crier pour qu'il arrête de crier... Finalement, on se retrouve devant un, deux, trois, cinq élèves en état de désorganisation... Je te laisse imaginer le résultat. » (E22)

« Définitivement, c'est les crises. Parfois, le jeune devient très violent, il peut me donner un coup de pied, un coup de poing, me mordre. Ce n'est pas facile. » (E12)

L'autre aspect le plus difficile à gérer en tant qu'enseignante de classe Tremplin sont les arrêts d'agir, consécutifs à la désorganisation des élèves. Dans certaines situations, lorsque l'élève devient dangereux pour lui et pour les autres, les enseignantes ou les éducatrices doivent arrêter physiquement l'élève pour empêcher que la situation atteigne un point de non-retour. Les conséquences de ces arrêts d'agir peuvent devenir potentiellement négatives, notamment en ce qui a trait à la relation des enseignantes avec les parents. Notons au passage que les arrêts d'agir, selon les participantes interrogées, se produisent seulement au niveau primaire. Durant la période d'expérimentation, aucune action de ce type n'aurait été observée au niveau secondaire et, selon les répondantes de cette classe, cela n'arriverait pour ainsi dire jamais :

« Le plus difficile dans mon travail, c'est quand l'enfant se met en danger. Nous sommes alors obligées de l'arrêter physiquement. C'est cela ou laisser la classe se détruire. Cela n'arrive pas si souvent que cela et toutes les crises n'arrivent pas à cette extrémité, mais lorsqu'on est obligées de le faire, je trouve cela extrêmement difficile. » (E11)

« Les arrêts d'agir ne sont pas faciles. Je n'aime pas cela et, de plus, même si nous avons des protocoles pour le faire, j'ai toujours peur qu'un jour un accident arrive et qu'un parent porte plainte à cause de cela. Je ne suis vraiment pas à l'aise avec cela. » (E12)

Ces deux derniers éléments constituent les comportements ou les problèmes les plus souvent mentionnés par les répondantes lors des entrevues semi-dirigées. Toutefois, plusieurs autres difficultés ou comportements ont également émergé du témoignage des participantes, mais à une fréquence moindre. Entre autres, les crises à répétition (c'est-à-dire plusieurs en une seule journée), les problématiques de santé mentale pour lesquelles les enseignantes ne sont pas toujours suffisamment outillées et

le défi d'adapter le programme scolaire aux élèves de leur classe font partie des autres éléments mentionnés durant les entrevues.

Difficultés les plus souvent observées selon les journaux de bord

L'analyse des journaux de bord de chacune des classes fournit des informations supplémentaires sur les difficultés les plus souvent observées sur le plan strictement quantitatif.

Concernant les *événements négatifs*⁴, on observe que les sautes d'humeur, la tristesse et la fébrilité ont été le plus souvent rapportées ($n=41$). Ces éléments ont été regroupés sous la catégorie « instabilité de l'humeur ». Ainsi, dans les journaux de bord, on note des mentions telles que « Un élève critique tout et est de mauvaise humeur », « Un élève boude, est colérique » ou encore « un élève se sent très triste ».

Un autre comportement souvent mentionné dans les journaux de bord est celui des « conflits entre élèves » ($n=32$). Ces conflits prennent différentes formes, telles des chamailleries, des insultes ou une compétition malsaine dans la classe ou dans la cour de récréation. Avant que les élèves n'en viennent aux coups ou aux paroles très blessantes, il semble que les enseignantes aient régulièrement besoin d'intervenir pour calmer les esprits échauffés.

Comme dernier événement négatif survenant fréquemment, on trouve le refus des élèves de faire le travail scolaire demandé ou de respecter les consignes de la classe ($n=31$). Le plus souvent, l'enseignante note les commentaires « un enfant ne veut pas travailler », « un enfant perd son temps » ou bien « un élève ne respecte pas les consignes ».

Notons enfin divers autres comportements ou événements mentionnés dans les journaux de bord, mais à une fréquence moindre : opposition de l'élève ($n=18$), impolitesse envers les adultes ($n=8$), fuite d'un élève à l'extérieur de la classe ($n=3$) et petite crise ($n=2$). Le Tableau 1 illustre ces informations.

⁴ Voir la définition des événements négatifs ou très négatifs à la page 14 de la section « méthodologie ».

Tableau 1 Fréquence des événements ou comportements négatifs

Comportement ou événement	<i>n</i>
Humeur instable	41
Conflit entre élèves	32
Refus de travailler, non-respect des consignes	31
Opposition de l'élève ⁵	18
Impolitesse envers les adultes	8
Fuite à l'extérieur de la classe	3
Petite crise	2

Concernant les événements *très négatifs*, il semble que ce soient les désorganisations sévères ($n=23$) qui ont été le plus souvent notées dans les journaux de bord. Est considérée comme étant une « désorganisation sévère » une crise de longue durée au cours de laquelle l'élève a complètement perdu la maîtrise de lui-même, faisant preuve d'un comportement violent envers lui-même ou les autres. Certaines de ces crises ont été accompagnées d'un arrêt d'agir ($n=3$) ou encore du retour de l'enfant à son domicile ($n=6$).

Un autre comportement *très négatif* concerne la violence physique des élèves envers leurs camarades de classe. Certains conflits entre élèves ont parfois dégénéré en des batailles ou des attaques, de sorte que nous retrouvons, tout au long des 34 semaines d'expérimentation, des commentaires dans les journaux de bord comme « un enfant frappe un autre élève », « un élève essaie d'étrangler un autre élève, court après lui » ou encore « un élève frappe un autre élève avec une pelle ». Dans de très rares cas, des menaces de mort ($n=1$) ou des attouchements sexuels ($n=1$) ont également été notés par les enseignantes.

Enfin, quelques autres événements ou comportements ont été relevés par les participantes à l'étude, telles de la violence physique envers les enseignantes, les suppléantes ou les éducatrices spécialisées ($n=5$) ou alors de grosses colères ($n=3$) ne menant toutefois pas à des désorganisations.

Pour avoir un aperçu plus précis des comportements ou des difficultés quotidiennes vécues par les enseignantes, on peut se référer à l'Annexe F, qui contient une liste des événements survenus en classe durant la période d'expérimentation.

⁵ Ces comportements n'ont pas été intégrés à ceux de la catégorie « refus de travailler, non-respect des consignes » car, dans les journaux de bord, les enseignantes n'ont pas spécifié si ces comportements d'opposition étaient reliés aux tâches scolaires ou non.

Les stratégies utilisées pour faire face aux difficultés ou aux comportements observés

Considérant les nombreuses difficultés vécues dans les classes Tremplin, les enseignantes ont dû développer diverses stratégies pour faire face aux événements survenant dans leur groupe d'élèves. La première concerne globalement la création d'un lien stable avec les élèves. Le fait d'établir cette relation permet à la fois d'établir une bonne communication avec les jeunes et de créer un sentiment de confiance entre les deux parties, ce qui permet aux enseignantes d'intervenir efficacement si un élève se désorganise durant les périodes de classe :

« La création des liens est très importante. Ça permet au jeune d'éviter qu'il ne se rabatte sur la désorganisation lorsqu'il ne se sent pas bien. » (E12)

« Une bonne relation c'est aidant. Les enfants s'accrochent à nous et sont capables de nous parler ouvertement de plusieurs choses. Cette stratégie nous a toujours donné un bon coup de main. » (E13)

« On parle, on fait des retours sur ce qui se passe, ça permet de remettre les choses en perspective pour lui [l'élève]. » (E11)

Un autre élément crucial pour les jeunes consiste en ce que l'enseignante rende l'environnement de la classe stable, encadrant et prévisible. Puisque certains de ces jeunes ont passé les premières années de leur vie dans des milieux instables, il devient nécessaire de les sécuriser et de leur démontrer que dans les classes ils savent exactement à quoi s'attendre. En ce sens, tous les élèves sont informés des règles en vigueur, mais également des conséquences qui découleront d'un mauvais comportement. En cas de désorganisation, les élèves savent également qu'ils peuvent avoir recours au « coin de relaxation » pour leur permettre de se reprendre et d'éviter les comportements extrêmes. Ainsi, divers moyens sont mis en place pour permettre de circonscrire les comportements ou les événements négatifs, ce qui a pour effet de sécuriser les jeunes, peu importe ce qui arrivera :

« On utilise beaucoup la fermeté dans nos règles et actions, cela sert à encadrer les jeunes et leur démontrer que la classe est un milieu stable. » (E12)

« Je répète toujours les consignes avant le début d'une activité. Si j'ai à répéter une deuxième fois parce que ça va moins bien, les enfants savent qu'une conséquence s'en suivra à la troisième fois. Dans notre cas, cela apparaît dans leur feuille de route présentée au parent. L'idée est aussi de respecter nos propres règles. J'applique la conséquence, quoi qu'il arrive, sinon les enfants deviendront déboussolés. » (E13)

« Nos jeunes connaissent l'existence du coin de relaxation. S'ils ne se sentent pas bien, ils peuvent s'y réfugier. D'ailleurs, on les voit venir souvent [avant de faire une désorganisation], alors on leur suggère d'aller s'étendre ou écouter de la musique un peu. Ça les sécurise d'avoir un endroit comme ça. » (E22)

Enfin, l'aide extérieure apportée par divers autres intervenants est parfois bien utile. Que ce soient des plans d'intervention réalisés avec une équipe multidisciplinaire, des rencontres cliniques avec des pédopsychiatres et d'autres spécialistes ou encore des ressources de nature institutionnelle (hôpital, CLSC, Centre jeunesse), les enseignantes, se sentant parfois dépassées par le comportement ou les difficultés d'un élève, cherchent de l'aide à l'extérieur de leur classe. Il va sans dire que l'apport d'autres intervenants psychosociaux est également très apprécié lors de situations plus problématiques :

« Pour nos élèves, nous sommes mieux de faire un plan d'intervention de A à Z avec l'équipe multidisciplinaire. Quelquefois, les problématiques sont trop difficiles à gérer seules. » (E11)

« Nous avons des rencontres avec le pédopsychiatre toutes les semaines, des rencontres cliniques où l'on peut discuter. Ces moments nous permettent de sortir de nouvelles idées qu'on applique dans nos classes. Ce travail d'équipe-là, ça nous a énormément aidées. » (E13)

« Pour un jeune, nous avons dû référer à l'extérieur de l'école. C'était trop pour nous, nous n'avions pas les ressources nécessaires. C'était un cas de maladie mentale sévère. C'est maintenant le Centre jeunesse qui l'a pris sous son aile. C'est mieux ainsi... » (E21)

Le travail et le vécu des enseignantes dans les classes Tremplin décrits dans cette section comportent, somme toute, de bons moments passés avec les élèves, des relations harmonieuses parsemées de journées plus difficiles, en raison de difficultés personnelles parfois profondes éprouvées par les élèves qu'elles ont à leur charge. Si elles tentent du mieux qu'elles peuvent d'aider les jeunes de leur classe avec des outils pédagogiques appris au fil du temps, il arrive que des moyens plus efficaces soient mis en place pour faire face à la réalité des élèves. En ce sens, le modèle *Nurture* a été implantée dans les quatre classes psychopathologiques de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay pour tenter d'améliorer l'expérience scolaire des enfants et peut-être changer pour le mieux leur futur. La prochaine section aborde l'expérimentation du programme *Nurture* au sein de ces classes durant l'année 2007-2008.

L'implantation du modèle *Nurture* dans les classes

La présente section de ce chapitre décrit les diverses modalités entourant l'implantation du modèle *Nurture* dans les quatre classes psychopathologiques de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay au Saguenay-Lac-Saint-Jean entre les mois de septembre 2007 et juin 2008. À nouveau, rappelons que le personnel de trois classes de niveau primaire et d'une classe de niveau secondaire a accepté de participer à cette expérimentation.

De manière générale, les informations fournies suivront le modèle « avant-après », c'est-à-dire les perceptions, les mises en pratique ou les événements survenus au tout début de la période d'expérimentation (automne 2007) ainsi que le bilan de l'expérience vécue fait à la fin de l'année scolaire (fin juin 2008).

En premier lieu on aborde le point de vue des enseignantes sur le modèle *Nurture*, c'est-à-dire les connaissances qu'elles en ont quant à son application, aux changements apportés dans leur pratique enseignante et aux effets généraux du programme sur les jeunes qui en bénéficient. Ensuite, les nouvelles mises en application apportées dans leur classe tant sur le plan des interventions auprès des jeunes que du matériel et des changements physiques sont présentées. Suit une section portant sur la perception des autres intervenants (enseignants, directeurs, intervenants psychosociaux) des écoles participantes en regard de l'implantation du modèle *Nurture*. Également, on s'attardera aux attentes comblées et non comblées des participantes face à *Nurture* tant sur le plan des nouvelles mises en application que de ses effets. De manière encore plus spécifique, on documente les retombées envisagées du programme *Nurture* et celles effectivement réalisées tout au cours de l'année scolaire relativement aux effets sur le comportement des élèves et leurs problématiques propres. Enfin, avant d'aborder les recommandations des participantes, les éléments facilitateurs et ceux qui ont nui à l'implantation au modèle *Nurture* dans les classes de niveaux primaire et secondaire seront présentés.

Perception du modèle *Nurture* avant et après son implantation

On a demandé aux participantes d'exprimer leur point de vue sur le modèle *Nurture* lors de l'implantation du programme ainsi qu'à la fin de l'année scolaire.

En début d'année, l'élément central qui est ressorti du discours des participantes est celui de la famille. Pour les enseignantes, *Nurture* est une manière de recréer le milieu familial en contexte scolaire, tant sur le plan de l'organisation traditionnelle d'un foyer (cuisine, salon) que sur les interactions qu'il suscite (relation durable et profitable). On a donc tenté de reproduire le lien parent-enfant, parfois déficitaire chez certains élèves, dans les limites raisonnables du contexte scolaire pour permettre aux enfants d'évoluer dans un environnement sécurisant et aimant :

« Je pense que Nurture c'est de s'assurer que l'enfant se sente bien dans son environnement pour favoriser le lien comme dans une petite famille, de se croire un peu comme chez lui. Dans cet environnement, le jeune a le goût de s'investir, de grandir et de travailler. » (E11)

« En fin de compte la philosophie Nurture c'est de nourrir dans tous les sens du terme. Nourrir de ce qu'ils n'ont pas reçu, nourrir aussi dans le sens premier, parce que nous sommes souvent assis autour d'une table. En fin de compte notre rôle c'est d'être comme dans une maison. C'est de reprendre ce que l'enfant a manqué à la base... la chaleur de la relation avec les parents. » (E12)

« C'est de recréer le plus possible le niveau familial. Avec la structure d'une petite maison et beaucoup de relations avec les enfants. Ce n'est pas seulement jouer le rôle d'enseignante, mais jouer le rôle de la famille, c'est-à-dire être à l'écoute, comprendre, accepter l'enfant dans ce qu'il vit. » (E13)

« Je crois que c'est vraiment centré sur les sentiments des enfants. C'est un peu pour représenter la cellule familiale et toutes ses dimensions affectives. » (E21)

La même question, posée cette fois à la fin de l'année, a suscité le même type de discours de la part des participantes, c'est-à-dire recréer le milieu familial; elles ont toutefois soulevé un élément nouveau qui est celui de respecter le niveau de développement de l'enfant. En d'autres termes, *Nurture* est une méthode d'intervention qui tient compte du niveau de développement de l'enfant, et ce peu importe s'il est en adéquation avec l'âge chronologique du jeune. Un enfant qui ressent le besoin d'être bercé, par exemple, le sera même s'il est trop âgé selon les « standards » de la société. Il ne s'agit donc pas de forcer l'enfant à être ce qu'il n'est pas encore, mais de l'accompagner dans son cheminement avec l'espoir qu'il atteigne par lui-même un mode de fonctionnement satisfaisant :

« La philosophie Nurture se passe beaucoup au niveau affectif. On prend l'enfant où il est, à l'endroit où il est. Si, par exemple, il est au niveau affectif, il est à 4 ou 5 ans, on lui permet de vivre ça, d'avoir des objets de transition. [...] On ne commence pas nécessairement par avoir des exigences académiques immédiates, on lui permet de vivre d'autres choses avant. » (E11)

« Pour moi, aujourd'hui, la philosophie Nurture c'est de respecter le développement de l'enfant et de travailler avec lui là où il est et non avec son âge. [...] c'est vraiment de s'adapter au besoin de l'élève en faisant abstraction de son âge, même si c'est parfois assez difficile. Un jeune de 12 ans qui se comporte comme quelqu'un de 7 ans, c'est pas évident... le physique change beaucoup à cet âge-là. » (E13)

Donc, si la perception des participantes face au programme *Nurture* a évolué dans le temps, c'est-à-dire qu'elles semblent en avoir une meilleure connaissance, on constate que le côté « familial » demeure toujours, bien que la dimension affective et le respect du rythme de développement des enfants se sont ajoutés. Loin d'être en opposition avec les premières perceptions, on ne s'étonne pas de retrouver ces deux derniers éléments au sein d'une vie familiale « classique ».

Changements et mises en application apportés par *Nurture*

En début d'année

En ce qui a trait aux changements et aux nouvelles mises en application réalisés en début d'année dans le cadre de l'implantation de du modèle *Nurture*, il semble qu'ils concernent davantage l'environnement physique des classes visées par la recherche que la pratique des enseignantes. En effet, ces dernières ont presque unanimement déclaré avoir apporté peu de changements dans leurs interventions, arguant que ce qui est préconisé par le modèle *Nurture* était déjà fait depuis longtemps :

« Au niveau relationnel par exemple, les interventions vont être assez semblables. J'étais déjà dans l'approche Nurture. Plus que 80 % de ce qu'ils nous ont présenté étaient déjà faits. » (E12)

Ainsi, les nouveautés concernent surtout l'aménagement physique des classes, que ce soit la mise sur pied d'un coin cuisine, d'un coin salon ou d'un coin détente. Certaines enseignantes ont changé la couleur des murs pour rendre une pièce plus conviviale alors que d'autres ont acheté des jeux éducatifs neufs pour pouvoir profiter de moments de détente avec les enfants :

« J'ai maintenant un petit comptoir de cuisine, un petit frigo. La table, nous l'avions déjà sauf que maintenant, ça ressemble beaucoup plus à une vraie cuisine. On va pouvoir faire des recettes de temps en temps, ou même des gâteaux lorsque c'est la fête de quelqu'un. » (E11)

« Puisque j'ai des adolescents, le coin salon était plus approprié. De toute manière, je n'ai pas assez de place pour une cuisine, ma classe est trop petite. Donc, j'ai un divan, des « bean bags » [sic], une petite table, des revues et même un aquarium. Il y a aussi un paravent qui sépare le salon du reste de la classe. Ça ressemble vraiment à ce que ça devrait être. » (E21)

« Nous avons un autre coin avec des poufs et de la musique. Ce sont des CD de bruits de la nature, comme le chant des oiseaux ou le bruit de l'eau. Il y a aussi des affiches sur les murs qui donnent des conseils sur ce qu'il faut faire lorsque les jeunes sentent qu'ils sont sur le point d'exploser. » (E22)

« Nous avons acheté plusieurs jeux aussi. C'est important selon moi, ça aide à créer des relations avec les jeunes. » (E12)

En fin d'année

Quant aux changements et aux mises en application observés à la fin de la période d'expérimentation, on peut dégager certains éléments relatifs à des activités ou à des événements spécifiques préconisés par le modèle *Nurture*. On a demandé aux participantes d'évaluer le nombre d'occurrences de certains éléments prédéterminés en répondant soit par « *Très souvent* », « *Assez souvent* », « *De temps en temps* », « *Quelquefois* », « *Jamais* ». Les résultats sont présentés au Tableau 2, en fonction des enseignantes.

Il semble que trois activités ont été particulièrement privilégiées par les répondantes, soient les *collations ou repas pris en groupe*, *l'utilisation du coin salon pour vivre un rapprochement émotionnel* et *la période de jeu libre en classe*. D'autres événements sont survenus moins souvent tels que la visite d'élèves d'autres classes dans les classes du service Tremplin, ou encore l'intégration des élèves en classe régulière. On note aussi une différence entre les classes des niveaux primaire et secondaire sur deux aspects. En effet, *l'utilisation du coin détente pour prévenir une crise* a été peu fréquente dans les classes du niveau primaire alors qu'elle l'a été très souvent au niveau secondaire. De même, il semble que la plupart des enseignantes aient eu recours aux couvertures ou aux peluches assez souvent dans les classes du primaire, mais jamais dans celles du secondaire. Sur ce dernier point, les enseignantes ont expliqué que l'âge plus avancé de leurs élèves interdisait le recours à ces outils d'intervention.

D'autres mises en application et changements ont été soulevés par les participantes à l'étude. Ils seront présentés selon la dimension pédagogique, la routine de la classe, la relation avec les enfants et les activités récréatives.

Tableau 2 Fréquence des événements ou des activités spéciales préconisés par *Nurture*, par enseignantes

	E11	E12	E13	E21	E22
Collation ou repas en groupe	Très souvent	Très souvent	Très souvent	Quelquefois	Très souvent
Intégration d'un élève dans une classe régulière	De temps en temps	Jamais	Assez souvent	Très souvent	Quelquefois
Invitation d'autres élèves à venir dans les classes <i>Nurture</i>	Jamais	Quelquefois	Quelquefois	De temps en temps	Quelquefois
Utilisation du coin détente pour prévenir une crise	De temps en temps	De temps en temps	Quelquefois	Très souvent	Très souvent
Utilisation du coin salon pour vivre un rapprochement émotionnel	Très souvent	Très souvent	Assez souvent	Assez souvent	Assez souvent
Période de jeu libre en classe	Très souvent	Très souvent	Très souvent	Assez souvent	Très souvent
Utilisation du coin salon pour faire une discussion de groupe	Très souvent	Assez souvent	Assez souvent	Assez souvent	Quelquefois
Utilisation de peluches ou de couvertures pour apaiser les élèves anxieux	Très souvent	Assez souvent	Jamais	Jamais	jamais

Pédagogie

Sur ce plan, la plupart des enseignantes ont dit ne pas avoir réalisé beaucoup de changements. Pour la plus grande part, l'enseignement reste individuel avec en plus quelques séances de groupe. Comme les classes Tremplin sont multiniveaux, il est difficile pour les enseignantes de procéder autrement; même la planification à court terme est extrêmement difficile.

Routine de la classe

Quant à la routine des classes, là encore il semble que peu de changements ont été observés. Selon les enseignantes, le fait de discuter le matin lors de l'accueil ou de prendre des moments dans la journée pour discuter ou faire des activités de groupe

faisait déjà partie de la routine des répondantes. La différence consisterait davantage dans l'ambiance plus familiale de ces activités, grâce à l'aménagement physique des classes mentionné précédemment. Par exemple, le fait de parler assis en cercle dans le « salon » serait beaucoup plus convivial et propice à la discussion que lorsque tous les élèves sont assis à leur pupitre :

« Discuter ensemble, le matin, je le faisais déjà. Cependant, nous faisons nos rencontres assis sur le divan. Cela, on ne le faisait pas. Au lieu d'être toujours à leur bureau [les élèves], on vient s'installer en rond et on parle. Durant les pauses, c'est la même chose. » (E21)

« Nurture a peu changé notre routine, comme les causeries le matin, car on les faisait déjà. L'ameublement, par contre, est vraiment facilitant. C'est plus confortable. Chacun a son pouf, on se met en rond et ça donne une ambiance plus... familiale je dirais. C'est beaucoup plus chaleureux. » (E11)

Quelques répondantes ont également souligné que les collations et même parfois les déjeuners se déroulent dans un climat différent. Non pas nécessairement dans le sens où cette pratique a été implantée durant l'année d'expérimentation, mais plutôt dans le sens où désormais, elle revêt un caractère beaucoup plus spécial; elle prend l'allure d'un « événement » en quelque sorte. Le fait qu'un organisme communautaire, nommément Moisson Saguenay, ait accepté de fournir chaque semaine des denrées alimentaires pour les jeunes (barres tendres, yogourts, fromage, jus, etc.) a contribué à rendre cette pratique plus courante et mieux structurée :

« Pour ce qui est des collations, avant on ne les faisait pas ensemble. Nurture a changé cela, c'est sûr. Maintenant, on s'assoit autour de la table et on collationne tout en causant de tout et de rien. » (E12)

« Maintenant, nous mangeons toujours ensemble. Les choses que l'on va chercher, la nourriture chez Moisson Saguenay le matin, on prend un bon 20 minutes pour faire les collations. On s'assoit ensemble et on partage des choses. Même les après-midis, lorsque nous avons obtenu du fromage de Moisson Saguenay, nous le faisons. Ça fait vraiment familial, décontracté... c'est un milieu où l'on se sent bien. » (E11)

Relation avec les enfants

En ce qui concerne la relation avec les jeunes, les répondantes estiment ne pas avoir observé de changement majeur quant à l'aspect qualitatif des liens. Pour elles, la relation proche et privilégiée avec les jeunes a toujours prévalu, même avant l'implantation de *Nurture* dans les classes :

« Je ne vois pas de gros changement, parce que le lien a toujours été le même. Je suis toujours la même avec eux et je réussis toujours à créer une belle relation avec mes élèves. » (E12)

« Non, je dirais que rien n'a changé à ce niveau. Quelquefois, nous en parlions, l'éducatrice et moi, et nous nous demandions ce qu'on ferait de différent s'il n'y avait pas Nurture cette année. À chaque fois, on n'arrive à rien de plus. Beaucoup de respect, beaucoup d'écoute, les materner un peu... définitivement j'aurais fait la même chose cette année. » (E13)

La seule différence relevée par certaines enseignantes réside dans le fait qu'avec l'approche *Nurture*, davantage de temps est consacré à consolider les relations si besoin est. Les répondantes se sentent maintenant dans leur droit d'interrompre les activités au programme pour discuter avec les jeunes lors d'un événement spécial ou quand la classe est très agitée :

« La relation reste la même, mais je dirais que quand c'est plus désorganisé, certains matins, je me permets d'arrêter tout et jaser avec les jeunes, de voir ce que l'on peut faire, de se donner des moyens et des stratégies. » (E11)

Activités récréatives

En ce qui a trait aux activités de divertissement, la plupart des enseignantes ont déclaré avoir effectivement réservé divers moments au cours de l'année scolaire pour s'amuser avec les jeunes tout en ayant des objectifs pédagogiques ou d'ordre psychologique. Non pas qu'aucune activité n'ait été réalisée auparavant, mais il semble que l'introduction de *Nurture* dans les classes ait donné plus d'idées ou de latitude aux enseignantes. Les nouveaux aménagements (cuisine, salon, jeux éducatifs) n'y seraient d'ailleurs pas étrangers :

« Nous avons fait des gâteaux, la cuisine avec les jeunes, lors des anniversaires par exemple. Nous avons fait plus de travaux manuels, comme du bricolage thématique pour la fête des mères ou des pères. Nous avons également une intervenante qui venait donner des cours de peinture aux trois semaines. » (E11)

« Nous sommes allés au chalet de notre éducatrice spécialisée. On riait beaucoup, parce que nous ressemblions vraiment à une famille. Deux mamans et quelques enfants qui embarquent en minivan [sic]. En fait, on riait, mais c'était un peu vrai. Nous étions une petite famille, en quelque sorte. » (E13)

« Nous avons fait une pièce de théâtre que nous avons présentée à la fin de l'année. Honnêtement, je ne pensais pas qu'ils seraient aussi bons que cela. Nous avons aussi été au Camp Trois-Saumons pendant deux jours. Nous avons dormi là une nuit. Plein d'activités de socialisation de ce genre-là. Nous voulons absolument refaire cela l'année prochaine. » (E21)

Peu importe la dimension sur laquelle se pose notre regard, on note que plusieurs enseignantes ont eu l'impression, durant l'année d'expérimentation, d'avoir le droit d'organiser des activités ou des interventions sortant du contexte standard d'une salle de classe. Le fait de bercer les enfants, par exemple, ou encore de faire des jeux lors de la dernière période de cours a été vécu plus facilement, car *Nurture* encourage et cautionne ce genre d'événement. En ce sens, c'est probablement cet élément de même que les aménagements physiques dans les classes qui demeurent les changements les plus marquants dans la pratique et les mises en application des enseignantes, car ils ont influencé toutes les interventions au cours de l'année :

« D'avoir la permission de le faire, cela a fait un gros changement dans mon année. Le fait que tout le monde soit assis sur des poufs et que la directrice entre dans la classe, ça reste normal. Tout le monde dans l'école est au courant que nous faisons ce genre de chose-là. Nous nous sentons beaucoup plus à l'aise. » (E11)

« Il y a le fait de déjeuner en classe, par exemple. Avant l'implantation de Nurture, les gens se seraient dit : « Voyons donc, qu'est-ce qu'ils font là eux autres? ». J'aurais probablement eu des commentaires des autres professeurs ou des parents. Mais le fait que ce soit Nurture, ça l'a facilité beaucoup les choses. C'était considéré comme acceptable. » (E13)

Perception des autres intervenants en regard de *Nurture* et des classes du service de psychopathologie

La perception des autres enseignants et intervenants face aux classes psychopathologiques et à l'implantation du modèle *Nurture* revêt une importance capitale pour les enseignantes qui ont appliqué des méthodes d'intervention et organisé des activités spéciales auprès d'une clientèle ayant peu de contacts avec le cheminement scolaire régulier.

En début d'année, on a demandé aux enseignantes des classes Tremplin d'expliquer leur perception des autres enseignants face aux élèves qui fréquentent ces classes. De manière générale, on note qu'elles sont bien perçues par les autres enseignants. Ces derniers comprennent, dans une certaine mesure, le travail accompli par les répondantes, de même que l'utilité des classes Tremplin. Au sein de chacune des deux écoles à l'étude (primaire et secondaire), un travail considérable a été entrepris au cours des dernières années pour changer la perception de l'équipe-école envers ce service.

« Je pense que nous sommes bien perçues, parce que nous avons toujours valorisé la classe. La direction aussi fait des efforts et elle a demandé à tous les professeurs de faire attention à leur vocabulaire lorsqu'ils parlent de la classe psychopathologique. De notre côté, on fait attention aussi à la perception que l'on laisse aux autres. Je n'irai pas crier sur les toits que, aujourd'hui un élève m'a mordue et un autre m'a traitée de tous les noms. » (E21)

Sur le fond, donc, la perception des autres intervenants semble globalement positive. Cependant, plusieurs enseignantes ont laissé entendre que le reste de l'équipe-école avait peut-être une certaine crainte de ce qui peut survenir à l'intérieur des classes Tremplin, notamment en ce qui a trait au comportement parfois déroutant des élèves. Les autres enseignants sont parfois témoins de crises ou de désorganisation de la part des enfants, surtout lorsqu'elles se déroulent dans les corridors des écoles. De ce fait, ils ont peut-être acquis une perception inexacte du vécu quotidien des répondantes :

« C'est sûr que le mot « psychopathologie » fait très peur. Moi-même, j'ai de la difficulté avec ce mot-là. Les autres sont peut-être méfiants. Alors, oui, la classe est bien perçue, mais il reste encore du travail à faire pour enlever la peur. » (E21)

« Je te dirais qu'il y a une espèce de méconnaissance de ce que l'on fait réellement. Eux aussi ont parfois des élèves très turbulents, mais nous c'est à un autre niveau. Des fois, nous sommes obligées d'arrêter les jeunes lorsqu'ils font une vraie de vraie crise. Et ça, ça fait peur un peu aux autres enseignants. Je pense qu'ils essaient de comprendre, de sorte que nous n'avons pas de fermeture au niveau de l'intégration en classe régulière, mais ça fait peur quand même. Ils ne seraient pas prêts à prendre tous mes élèves. » (E12)

À la fin de l'année d'expérimentation, la même question a été posée, mais cette fois en ajoutant une dimension par rapport à la perception du reste de l'équipe-école quant à l'implantation de *Nurture*. Tout d'abord, en ce qui a trait à la perception générale face aux classes psychopathologiques, il semble qu'elle n'ait pas changé énormément, si ce n'est en bien. Selon les répondantes, les classes du service Tremplin seraient perçues favorablement par les autres enseignants, autant pour la reconnaissance de leur travail que pour l'évidente utilité de ce service :

« Je pense que c'est perçu d'une façon positive et il y en a plusieurs qui me disent qu'ils ne feraient pas ce que je fais... Définitivement, je pense que c'est assez positif en général et ils savent que ça répond à un besoin. » (E11)

« Nous sommes bien vues. Écoute, nous avons des jeunes qui sont arrivés au bout du système et nous, nous réussissons à faire des intégrations ou d'autres belles avancées qui n'auraient probablement pas été faites en classe régulière, par manque de moyens. Donc, nous sommes bien appréciées. » (E12)

Bien sûr, la méconnaissance ou la crainte, telles que relevées précédemment, demeurent toujours quelque peu présentes, mais il semble que le reste de l'équipe-école reconnaît les efforts et le travail réalisés par les participantes à l'étude.

Concernant la perception des autres intervenants face à l'implantation du modèle *Nurture*, les enseignantes semblent croire que les autres professeurs envient un peu les aménagements physiques réalisés dans les classes. La couleur sur les murs, les poufs ou les divans dans les classes sont des éléments dont les enseignants des classes régulières aimeraient bien eux aussi disposer. En fait, il semblerait que ce soit davantage le budget disponible qui fasse l'envie des autres :

« Bien, je pense qu'au départ, il y avait un petit peu de jalousie. Nous sommes tellement dans un milieu pauvre que quand quelqu'un a quelque chose de plus, tous les autres voudraient l'avoir aussi. Au niveau des interventions cependant, comme bercer les enfants, je ne pense pas que cela ait fait l'envie des autres. Non, c'est vraiment au niveau de l'aménagement de la classe. » (E11)

D'ailleurs, relativement aux interventions en lien avec *Nurture*, quelques répondantes ont noté que la méconnaissance de la réalité quotidienne des classes Tremplin s'est répercutée dans la perception des autres face aux méthodes de gestion des conflits ou des désorganisations. Ce qui se fait dans une classe régulière pour gérer une crise n'est pas nécessairement applicable dans les groupes du service Tremplin, et il semble que cela soit encore méconnu des autres enseignants :

« J'ai l'impression que, quelquefois, les autres ont l'impression que nous perdons notre temps. Jouer à des jeux éducatifs ou faire des discussions, ce n'est pas nécessairement bien vu, d'un point de vue extérieur. Même chose si l'un de mes jeunes fait une crise. Les autres professeurs ont l'impression que l'on n'est pas assez... sévères ou qu'on se laisse marcher sur les pieds. Le problème c'est que moi, si je me mets à mon tour à crier après le jeune, il va se désorganiser encore plus. L'approche est différente et je pense que ce n'est pas réalisé par tout le monde. » (E12)

D'un autre côté, l'implantation du modèle *Nurture* dans les classes n'a pas réellement fait l'objet d'une discussion en profondeur avec le reste de l'équipe-école. Les autres enseignants, ayant déjà fort à faire avec leurs propres classes, n'ont pas nécessairement le temps de se renseigner sur les activités des autres. Selon quelques participantes à l'étude, la plupart des autres enseignants ignorent probablement ce qu'est *Nurture* et ce que cette philosophie préconise :

« C'est très individualiste à mon niveau. Chacun a sa propre classe, avec la multitude d'élèves. On n'a pas le temps d'aller visiter les autres groupes et voir ce qu'ils font. Donc, ils ne peuvent pas vraiment apprécier ce que l'on fait vraiment. » (E21)

« La philosophie Nurture n'est pas tellement connue dans l'école. Je suis sûre que si tu demandes à n'importe qui dans l'école d'expliquer Nurture, il ne sera pas capable. C'e n'est pas méchant, ils ne le savent juste pas. Cependant, je sais qu'ils apprécient mon travail de tous les jours, mais pour ce qui est de Nurture, ils ne peuvent pas le faire. » (E13)

Ainsi, les classes Tremplin semblent en général bien perçues par le reste des intervenants des deux écoles concernées. Les problèmes d'incompréhension proviennent davantage de la méconnaissance de la réalité des répondantes et du degré de difficulté des élèves qui fréquentent ces classes, mais également de l'ignorance face à *Nurture* et à la philosophie qui la sous-tend. Autant avant qu'après l'implantation de cette approche, le travail des enseignantes semble généralement reconnu et apprécié.

Attentes comblées et non comblées face à *Nurture*

Au début de l'année d'expérimentation, on a demandé aux participantes d'exprimer leurs attentes face à *Nurture* pour la prochaine année scolaire. Il semble que les attentes soient assez variées d'une répondante à l'autre. Cependant, on note un certain consensus envers une même thématique, que nous pourrions nommer « nouveaux outils d'intervention ». Qu'il s'agisse des connaissances portant sur des problématiques particulières relatives aux jeunes (par exemple l'anxiété) ou encore de moyens pour réaliser les nouvelles méthodes d'intervention (aménagement physique des classes), les enseignantes souhaitent avoir la réelle possibilité d'expérimenter le programme *Nurture* tel qu'il leur a été expliqué lors des formations préparatoires portant sur l'application de ce modèle d'intervention et sur la théorie de l'attachement de Bowlby :

« Je sais que nous allons avoir une formation sur l'attachement avec un pédopsychiatre bientôt. C'est important parce que nous avons besoin de ressources pour intervenir et il faut avoir la possibilité d'en parler. Ça serait ce type de choses-là que j'aurais comme attentes. » (E11)

« Mes attentes sont surtout au niveau budgétaire. On nous a expliqué ce que c'était Nurture, mais il faut avoir les moyens de le faire. Je ne suis pas contre le changement et je suis bien prête à embarquer là-dedans [Nurture], mais je ne veux pas avoir à me battre avec la direction pour avoir un 2 dollars pour acheter un pain. » (E13)

« Ça serait d'avoir des moyens, mes attentes. Le moyen d'aider les jeunes, de mieux gérer leur anxiété par exemple. Au niveau affectif également, j'aimerais avoir plus d'information pour les aider à créer des contacts. Nous avons déjà des moyens de ce type, mais quelquefois, il faut juste un petit quelque chose de plus qui fait que nous sommes plus efficaces. C'est pour ça que j'accepte de participer à ce projet de recherche, pour qu'on m'apporte des choses supplémentaires. » (E21)

Au mois de juin 2008, les attentes des participantes ont de nouveau été sondées, à la fois celles qui ont été comblées que celles qui ne l'ont pas été. D'abord, concernant les attentes comblées, il semble que celles relatives à l'aménagement de la classe ou aux formations spécialisées aient été satisfaites chez la grande majorité des participantes. Le budget alloué pour l'achat de nouveau matériel, tels les divans, les jeux éducatifs ou autres a été très apprécié ainsi que les rencontres mensuelles des cinq participantes à l'étude avec des formateurs. Au-delà des connaissances reçues lors de ces formations, le fait de se retrouver ensemble et de pouvoir discuter librement de leur travail commun a été un élément particulièrement apprécié par l'ensemble des répondantes :

« Dans mes attentes comblées, je pense à toutes les rencontres que nous avons eues. Habituellement, nous n'avons pas ça, mais cette année, c'était vraiment un élément positif de Nurture. » (E11)

« Un premier point c'est l'organisation de ma classe, au niveau physique. Je suis bien contente de cela. [...] Il y a les rencontres de groupe également. Nous n'avons jamais eu de formation et ça l'a été très aidant. Il y a le volet de mettre à jour nos informations, mais aussi le fait de pouvoir placoter ensemble. Le fait de voir que d'autres ont les mêmes problématiques que nous, ça fait du bien. » (E12)

« L'aménagement de ma classe a été comblé au-delà de mes attentes. Il y a aussi les rencontres que nous avons eues avec les autres enseignantes et les formateurs. Cela a été vraiment génial. » (E21)

« Au niveau du matériel que nous avons eu pour notre classe, je pense que nous sommes pas mal comblées. » (E22)

Concernant les attentes non comblées, il semble que l'intégration des élèves en classe régulière n'ait pas été appréciée par quelques participantes. Il ne s'agit pas nécessairement de la capacité de leurs élèves à faire le saut quelques heures par semaine en classe régulière, mais bien la structure administrative qui ait bloqué une telle initiative :

« Il y a la partie de l'intégration des élèves. Nous avons des jeunes qui étaient rendus au stade de l'intégration, mais ça n'a pas pu être fait en raison de notre fonctionnement interne. On en faisait quelques-unes [des intégrations], mais il y avait tellement d'obstacles que c'était décourageant. Je pense que l'administration ne nous donne pas les moyens de le faire, ça c'est clair. » (E11)

« Je dirais que c'est l'intégration qui a été le problème cette année. Ça n'a pas été assez fait à mon goût et je trouve ça dommage. Il y avait un manque d'organisation sur ce point, c'est évident. » (E12)

Les autres attentes non comblées notées par les répondantes ne sont pas partagées par la majorité. Entre autres choses, une participante aurait aimé avoir plus de contacts réguliers avec les parents des élèves, alors qu'une autre a trouvé difficile le manque de cohésion avec les autres enseignantes, tant en ce qui concerne le travail d'équipe que les méthodes d'intervention de chacune.

Bref, on constate que les principales attentes, c'est-à-dire l'application de nouveaux outils d'intervention, ont été comblées pour la plupart des participantes à l'étude. Quelques éléments gagneraient à être améliorés, comme l'intégration des élèves en classe régulière, mais, somme toute, les enseignantes semblent satisfaites de l'implantation du modèle *Nurture* sur ce point.

Retombées envisagées et réalisées

Cette section aborde les changements envisagés et effectivement réalisés quant au comportement des jeunes après l'implantation de *Nurture* dans les classes du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Les informations obtenues lors des entrevues semi-dirigées ainsi que celles des journaux de bord seront mises à contribution.

Retombées envisagées

Au cours des entrevues menées au début de l'année scolaire, une très grande part des enseignantes nous a confié avoir trop peu de connaissances sur *Nurture* pour pouvoir pointer précisément des changements éventuels survenus chez leurs élèves. Quelques-unes ont toutefois dit *espérer* voir une différence après avoir expérimenté *Nurture* pendant une année. Entre autres, elles souhaitaient voir une baisse de l'anxiété chez les enfants, une diminution de la fréquence de désorganisation et une amélioration des connaissances générales planifiées dans le programme scolaire. Selon les répondantes, le problème demeure celui de pouvoir effectivement relier ces changements directement à l'implantation de *Nurture* étant donné qu'elles considéraient, en début d'année, pouvoir faire déjà des interventions en lien avec ce modèle :

« Je pense que l'on va voir des changements... à tout le moins, je l'espère. Mais est-ce que ce sera Nurture? Qui me dit que les changements ne

seront pas dus à ma personnalité, mes méthodes d'intervention? Mais voilà, j'espère et je pense qu'il y aura des changements. » (E13)

« Des changements... Oui tout est possible. Cependant, je ne veux pas me pavaner, mais on a toujours priorisé le lien d'attachement, que l'enfant se sente comme dans une petite famille. » (E11)

« Oui, il va y avoir des changements, mais remarque... il y a toujours des changements en fin d'année. Les miens [élèves], à la fin, travaillent généralement plus, ils sont capables de gérer leur sentiment de coupure. Il y a aussi moins de crises. Dès janvier, souvent, on voit une différence. » (E12)

En clair, on comprend que les enseignantes, en regard du travail qui est accompli, voient généralement le comportement global de leurs élèves s'améliorer au fur et à mesure que l'année avance. Dans ce contexte, elles ne sont pas certaines de pouvoir remarquer une si grande différence avec les années antérieures où le modèle *Nurture* n'était pas officiellement implanté. Pourtant, la grande majorité d'entre elles espère voir des effets positifs, plus impressionnants que ceux auxquels elles sont déjà habituées.

Retombées réalisées

À la fin de l'année scolaire, on a demandé aux enseignantes d'identifier les changements observés chez les élèves des classes du service Tremplin selon trois dimensions : les comportements, les relations avec les pairs et l'intégration en classe régulière. Les perceptions recueillies lors des entrevues semi-dirigées et les données provenant des journaux de bord sont les suivantes.

Comportement des élèves

Les crises

L'élément rapporté par la plupart des répondantes concerne l'anxiété et les désorganisations. Plusieurs enseignantes ont constaté une baisse notable du niveau d'anxiété qui, grâce à certains aménagements physiques de la classe, ne s'est pas transformée en désorganisation. Chez quelques élèves, le changement serait assez spectaculaire et on le qualifierait de bienfaiteur pour l'ensemble de la classe :

« Eh bien, j'ai remarqué un changement au niveau de l'anxiété. Grâce aux toutous et tout ça, le fait qu'ils [les élèves] soient confortables les aide à se sentir bien dans leur peau. Des fois même, nous nous demandons si ce n'est pas ici [dans la classe] qu'ils se sentent le mieux. » (E11)

« J'ai un élève en particulier qui, avant, se sauvait dans le bois derrière l'école et se cachait. Maintenant, il ne fait presque plus de crises et au lieu de fuguer, il pleure, mais reste dans la classe. [...] C'est ce genre de beau changement que nous avons remarqué et il paraît même qu'il y a des répercussions à la maison. » (E12)

« Je dirais qu'étant donné que nous sommes un petit milieu calme et rassurant, ils se calment beaucoup plus vite. C'est simple, mais la possibilité de dormir pour eux, au lieu de faire une crise, a changé beaucoup de choses. Avant, ils [les élèves] n'avaient aucun endroit pour se coucher. » (E21)

« Je vais te donner un exemple. Nous avons un élève qui lorsqu'il était trop fatigué se désorganisait. Avant, il ne pouvait pas dormir la tête sur son bureau. Maintenant, lorsqu'il va au salon, il s'endort et nous, nous avons la paix, littéralement là. Ce n'est pas dit méchamment. Je te dirais que le divan, le coin salon en fait, a été magique pour ce type de situation. Cela a atténué les crises, surtout pour certains élèves. » (E22)

L'analyse des données provenant des journaux de bord semble, dans une certaine mesure, confirmer ce changement. D'abord, si l'on considère le nombre de crises survenues par semaine avant la période des Fêtes ($n=15$ semaines) comparativement à après ($n=19$ semaines), on remarque une différence notable dans le taux de crises par semaine pour toutes les classes à l'étude. Ainsi, dans chaque classe, la fréquence des crises a diminué, allant même jusqu'à disparaître complètement dans un cas (Tableau 3).

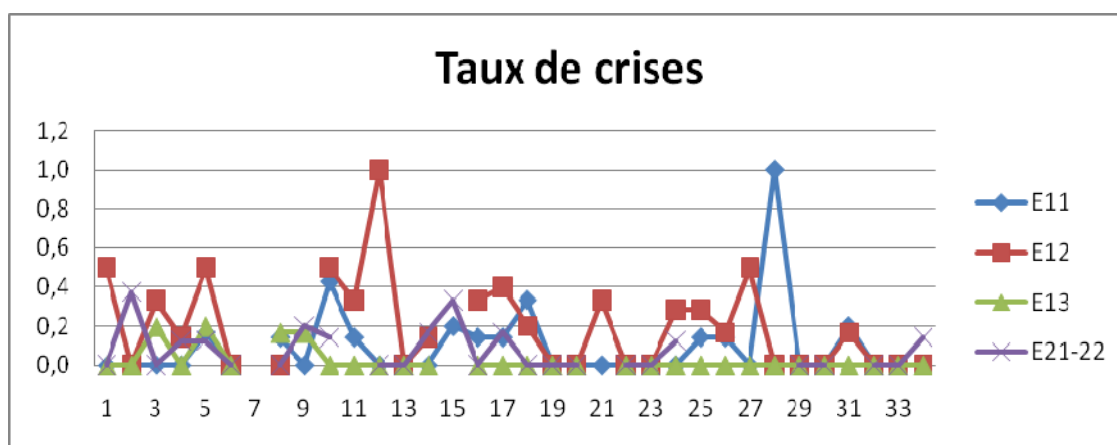
Tableau 3 Nombre et taux de crises par semaine, avant et après les Fêtes

Classes	Avant les Fêtes N (taux)	Après les Fêtes N (taux)
E11	7 (0,5)	7 (0,4)
E12	18 (1,2)	14 (0,7)
E13	4 (0,3)	0 (0,0)
E21-22	12 (0,8)	3 (0,2)

Il est intéressant d'observer ce même taux, mais cette fois en le divisant par le nombre d'élèves dans la classe pour les 34 semaines de l'année scolaire. Cette opération a été réalisée en raison de la présence des élèves qui a varié durant l'année scolaire ainsi que du nombre total de jeunes dans les groupes-classes. Certains enfants ont en effet quitté définitivement leur classe en cours d'année pour diverses raisons.

L'analyse visuelle de ces résultats (Figure 1) démontre une variation dans le taux de crises. Plus élevé en début d'année, il a diminué graduellement dans la plupart des cas. Ainsi, autant la perception des enseignantes que les données quantitatives des journaux de bord semblent confirmer que la fréquence des crises a diminué dans le temps pour toutes les classes.

Figure 1 Taux de crises par semaine, par le nombre d'élèves



L'humeur des élèves

Grâce aux informations provenant des journaux de bord, dans lesquels on demandait aux enseignantes d'évaluer l'humeur des jeunes pour la journée étudiée (bonne humeur, neutre, mauvaise humeur), un tableau illustrant la fréquence et le taux hebdomadaire de l'humeur pour chacune des classes a pu être produit, en comparant *avant* et *après* la période des Fêtes. On remarque donc, au Tableau 4, une augmentation parfois spectaculaire du nombre d'élèves ayant une humeur positive, toujours si l'on compare le début et la fin de l'année. À l'inverse, le taux de mauvaise humeur semble avoir diminué, mais de façon moins marquée. Pour ce qui est de l'humeur neutre, elle a dans certains cas augmenté et dans d'autres cas, diminué. Somme toute, l'humeur des élèves de la classe semble s'être améliorée après la période des Fêtes.

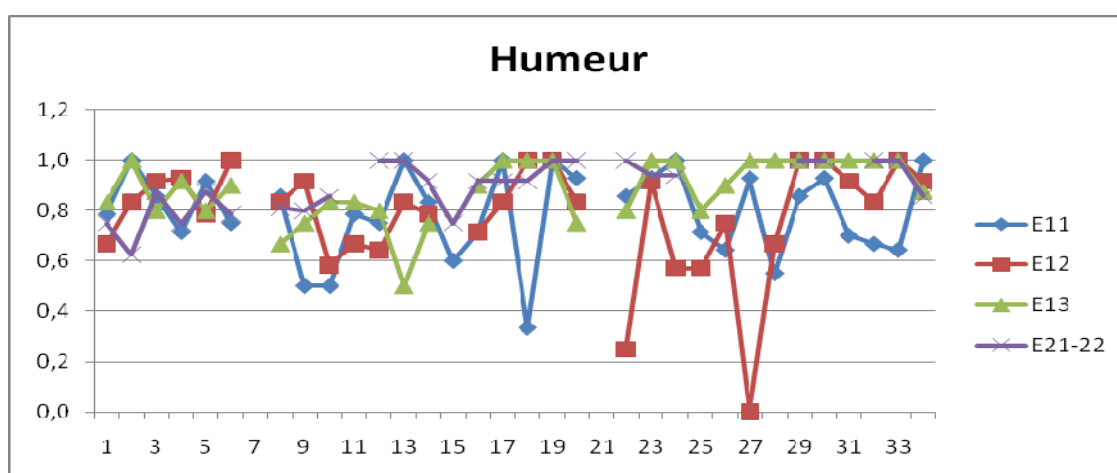
Il a également été possible de mesurer l'évolution générale de l'humeur de la classe en attribuant un pointage pour les trois types d'humeur cités plus haut. Ainsi, la

bonne humeur vaut 2 points, l'humeur neutre vaut 1 point et la mauvaise humeur, 0 point. Toutes les manifestations de l'humeur ont été compilées pour les 34 semaines, cotées selon la charte présentée au Tableau 4 et divisées par semaine et par le nombre d'élèves. On obtient donc un schéma de l'humeur globale de la classe pour toute l'année scolaire, où le chiffre 1 dénote une bonne humeur chez tous les élèves et le chiffre 0, son opposé. La Figure 2 présente les résultats obtenus.

Tableau 4 Fréquence et taux hebdomadaires des manifestations de l'humeur par classe, avant et après les Fêtes

Classes	Type d'humeur	Avant les Fêtes N (taux)	Après les Fêtes N (taux)
E11	Bonne humeur	60 (4,0)	89 (4,7)
	Humeur neutre	21 (1,4)	20 (1,1)
	Mauvaise humeur	10 (0,7)	15 (0,8)
E12	Bonne humeur	58 (3,9)	79 (4,2)
	Humeur neutre	21 (1,4)	26 (1,4)
	Mauvaise humeur	8,0 (0,5)	6,0 (0,3)
E13	Bonne humeur	53 (3,5)	85 (4,5)
	Humeur neutre	15 (1,0)	9,0 (0,5)
	Mauvaise humeur	6,0 (0,4)	2,0 (0,1)
E21-22	Bonne humeur	76 (5,1)	82 (4,3)
	Humeur neutre	14 (0,9)	7,0 (0,4)
	Mauvaise humeur	10 (0,7)	0 (0)

Figure 2 Évolution de l'humeur de la classe durant l'année scolaire



Bien que ces résultats soient moins manifestes que ceux présentés précédemment, on remarque une certaine tendance globale à l'amélioration de l'humeur de la classe entre le début et la fin de l'année scolaire. Les données parfois « anormales » du graphique s'expliquent à l'aide des informations provenant des journaux de bord. Dans le cas de la classe E11 (le losange), la moins bonne humeur de la classe de la semaine 18 provient du fait que l'enseignante était absente lors de cette journée. Comme on l'a mentionné dans les sections précédentes, tout changement dans la routine des enfants, tels les remplacements, est vécu difficilement par eux. Également, toujours pour la classe E11, les résultats plutôt négatifs en fin d'année (semaines 33-34) sont dus au fait qu'il y a eu des attouchements sexuels perpétrés par un élève envers un autre. Cet incident a déstabilisé la classe en entier, et donc l'humeur générale. Autre indice pour la classe E12 cette fois : durant les semaines 24 et 25, on peut observer un creux dans l'évolution de l'humeur, lequel pourrait s'expliquer par la présence d'une stagiaire dans la classe. Selon les commentaires de l'enseignante régulière dans le journal de bord, les enfants ont été effectivement plus opposants et contraignants qu'en temps normal.

Déroulement des récréations

Comme autre élément du comportement des jeunes, le déroulement des récréations sera présenté sous l'angle des périodes où elles se sont moins bien passées. D'abord, le Tableau 5 expose la fréquence et le taux du mauvais déroulement des récréations, avant et après le congé des Fêtes. Pour toutes les classes, le nombre de récréations jugées négatives a diminué vers la fin de l'année. Pour certaines classes, le changement a été considérable (d'une mauvaise récréation par semaine à moins de la moitié) et pour d'autres, il n'y a eu qu'une légère différence.

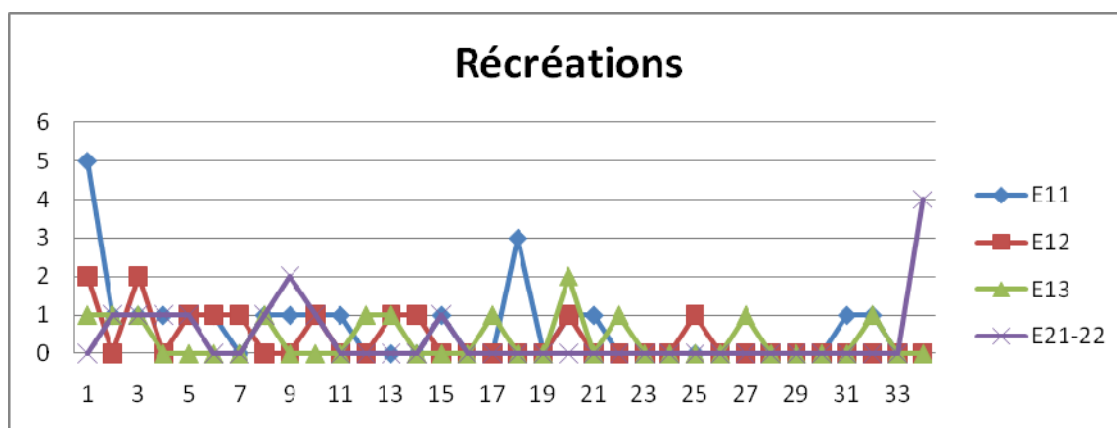
Tableau 5 Fréquence et taux du mauvais déroulement des récréations par semaine, avant et après les Fêtes

Classes	Avant les Fêtes	Après les Fêtes
	N (taux)	N (taux)
E11	15 (1,0)	7 (0,4)
E12	10 (0,7)	2 (0,1)
E13	6 (0,4)	6 (0,3)
E21-22	9 (0,6)	4 (0,2)

On peut aussi observer l'évolution du nombre de récréations s'étant mal déroulées et cela, pour chacune des 34 semaines. La Figure 3 montre, elle aussi, cette diminution régulière, à l'exception de la classe E21-22. Selon les commentaires de l'enseignante de cette classe, un conflit majeur est survenu lors des récréations, durant la semaine 34 en raison de la désorganisation d'un élève et des moqueries de certains autres. De surcroît, l'enseignante principale du groupe était absente depuis plusieurs

semaines, ce qui a contribué, selon l'enseignante des spécialités, à créer un climat instable et explosif.

Figure 3 Fréquence hebdomadaire du mauvais déroulement des récréations



Les événements positifs ou négatifs

La dernière dimension analysée du comportement des jeunes est celle de la fréquence d'apparition d'événements positifs ou négatifs, selon la période observée (avant et après les Fêtes⁶). Ces données provenant des journaux de bord ont été classées selon quatre sous-catégories, soit : « positif », « très positif », « négatif », « très négatif⁷ ».

À la lumière des résultats du Tableau 6, on remarque que ce sont très souvent les extrêmes, c'est-à-dire « très positif » ou « très négatif » qui ont subi des variations dans leur survenue. Les événements très négatifs, notamment, ont diminué de fréquence entre les deux périodes analysées, et ce pour toutes les classes. Quant aux événements très positifs, le constat est relativement semblable, à l'exception de la classe E12 qui s'est stabilisée dans le temps. Selon la manière dont on analyse les données du Tableau 6, on peut conclure à une relative amélioration des événements en classe, les événements positifs étant plus nombreux en fin d'année que les événements négatifs. Dans ce dernier cas, bien qu'une augmentation ait toutefois été notée, les événements très négatifs ont en contrepartie subi une baisse marquée.

⁶ De nouveau, précisons que la période « avant les Fêtes » comporte 15 semaines et que la période « après les Fêtes » en compte 19.

⁷ Pour une définition de ces types d'événements, le lecteur est invité à consulter la section « méthodologie ».

Tableau 6 Fréquence d'apparition des comportements négatifs et positifs, avant-après les Fêtes

Classes	Type d'évènements	Avant les Fêtes N (taux)	Après les Fêtes N (taux)
E11	Négatif	18 (1,2)	20 (1,1)
	Très négatif	9 (0,6)	3 (0,2)
	Positif	4 (0,3)	14 (0,7)
	Très positif	4 (0,3)	7 (0,4)
E12	Négatif	17 (1,1)	25 (1,3)
	Très négatif	12 (0,8)	7 (0,4)
	Positif	4 (0,3)	7 (0,4)
	Très positif	1 (0,1)	2 (0,1)
E13	Négatif	31 (2,1)	24 (1,3)
	Très négatif	7 (0,5)	3 (0,2)
	Positif	2 (0,1)	7 (0,4)
	Très positif	0 (0)	1 (0,1)
E21-22	Négatif	19 (1,3)	20 (1,1)
	Très négatif	5 (0,3)	3 (0,2)
	Positif	2 (0,1)	0 (0)
	Très positif	2 (0,1)	3 (0,2)

Pour résumer, il semble bien que le comportement global des jeunes ait évolué de manière positive tout au long de l'année. Que ce soit le nombre de crises, l'humeur, le déroulement des récréations ou encore les événements positifs ou négatifs, le discours des enseignantes lors des entrevues, de même que les données des journaux de bord confirment cette tendance. Évidemment, certains événements particuliers ont pu changer la tendance générale des éléments nommés ci-haut, car il demeure que ce sont des enfants peu à l'aise avec les changements. Malgré tout, l'année scolaire 2007-2008, en matière de comportement des jeunes, s'est terminée de manière globalement positive pour toutes les classes participantes.

Les relations avec les pairs

Lors des entrevues semi-dirigées, les enseignantes ont été amenées à évaluer l'évolution des relations des jeunes avec leurs pairs. Pour plusieurs des répondantes, la fin de l'année a vu la création de nouveaux liens entre les élèves ou, à tout le moins, l'établissement d'un certain terrain d'entente entre eux, ce qui les rendait plus tolérants. Cette amélioration en a d'ailleurs étonné plus d'une, car comme on l'a mentionné lors des entrevues du début de l'année, les relations sociales sont l'une des principales difficultés de leurs élèves :

« C'est positif! Écoute, c'étaient des jeunes qui ne pouvaient vivre les uns à côté des autres. Maintenant, il y en a un qui a invité un camarade pour fêter son anniversaire la fin de semaine dernière. Je dirais que même à l'extérieur de la classe, ils créent des liens, ils ont des amis qu'ils n'avaient pas avant. » (E12)

« Ça l'a progressé, c'est certain. Évidemment, ce sont des jeunes qui ont encore de la difficulté. Ils trouvent difficile de tolérer les bruits des autres, mais c'est positif je trouve. » (E13)

« Je te mentirais en disant que c'est facile entre eux. Il y a encore des difficultés. Mais compte tenu du fait que j'ai des jeunes de 16 ans et d'autres de 12 ans, je pense que ça serait difficile de leur demander de bien s'entendre. Il y a trop une grosse différence d'âge et les comportements plus « bébés » de certains ennuiement les plus vieux. Mais ils peuvent établir une bonne relation. Avec Nurture, nous avons travaillé cela beaucoup. » (E21)

Une autre manière d'observer l'évolution des relations des élèves entre eux est d'analyser les données provenant des journaux de bord. Tout au long de l'année, les enseignantes ont consigné le nombre de fois où des conflits ont émergé entre les élèves. Concernant la fréquence et le taux de conflits par semaine, avant et après la période des Fêtes, on remarque, au Tableau 7, que toutes les classes ont connu une baisse du nombre de conflits entre élèves durant la deuxième partie de l'année scolaire. Ces dernières données semblent confirmer la perception des enseignantes quant à une meilleure entente entre élèves.

Tableau 7 Fréquence et taux de conflits hebdomadaires, avant et après les Fêtes

Classes	Avant les Fêtes	Après les Fêtes
	N (taux)	N (taux)
E11	21 (1,4)	20 (1,1)
E12	34 (2,3)	18 (0,9)
E13	7 (0,5)	4 (0,2)
E21-22	24 (1,6)	14 (0,7)

L'intégration en classe régulière

Comme mentionné dans l'une des sections précédentes (attentes non comblées), l'insertion des élèves en classe régulière a peut-être été l'élément le moins bien intégré par l'implantation de *Nurture*, du moins selon la perception des enseignantes. Les résultats présentés au Tableau 8 donnent toutefois un signal contraire.

Tableau 8 Fréquence et taux d'intégration des élèves, avant et après les Fêtes

Classes	Avant les Fêtes	Après les Fêtes
	N (taux)	N (taux)
E11	0 (0)	25 (1,3)
E12	43 (2,9)	47 (2,5)
E13	9 (0,6)	20 (1,1)
E21-22	11 (0,7)	15 (0,8)

Pour presque toutes les classes, le taux d'intégration des élèves a augmenté entre le début de l'année et la fin de l'année. Même pour la classe E12, qui détient le plus haut nombre d'intégrations pour 2007-2008, la baisse remarquée en deuxième partie de l'année n'influe pas sur le résultat total, de très loin supérieur à celui des autres classes. Considérant cet écart manifeste entre la perception des enseignantes et les données qualitatives, on suppose que les intégrations notées dans les journaux de bord concernent à la fois celles faites en classe régulière, mais également celles qui concernent les activités générales des écoles (par exemple pièce de théâtre, dîner à la cafétéria, sortie à l'extérieur de la classe, etc.). En bref, il est probable que les enseignantes aient noté toutes les occurrences où leurs élèves ont eu des contacts avec l'environnement extérieur de la classe du service Tremplin et non seulement l'intégration en classe régulière. En conséquence, il est impossible de présenter les résultats pour ce dernier élément et nous devons nous en remettre uniquement aux informations transmises lors des entrevues semi-dirigées.

Les entretiens semi-directifs réalisés en fin d'année scolaire laissent entrevoir qu'il y a eu effectivement peu d'intégration en classe régulière. Lorsque interrogées sur le sujet, la très grande majorité des répondantes a précisé avoir eu un ou deux élèves intégrés, sans plus. Toutefois, pour toutes autres activités d'intégration, on note que les enseignantes semblent satisfaites de la manière dont elles se sont déroulées et des effets positifs qu'elles ont eus sur les jeunes :

« La seule intégration que nous avons eue, c'est celle de la garderie sur l'heure du dîner. Au lieu d'être des éducatrices attirées à nos classes, les enfants étaient intégrés à la garderie normale. [...] Il y en a même qui se sont fait des amis là-bas. Il y a aussi les sorties culturelles qui se font avec le reste de l'école et qui se sont très bien déroulées. Les autres n'avaient pas peur de nos jeunes. » (E12)

« Pour ceux qui ont été intégrés, cela a été très positif. J'en ai même un qui a travaillé à la cantine, il remplissait les machines distributrices et mon dieu qu'il se sentait valorisé! » (E21)

On comprend donc que très peu d'intégration en classe régulière a été réalisée tout au cours de l'année, du moins selon la perception des participantes. Par contre, on remarque que l'intégration des élèves des classes Tremplin dans les autres sphères de leur milieu scolaire a été beaucoup plus fréquente sans qu'aucun événement négatif notable n'ait été rapporté. Somme toute, l'expérience est positive, peut-être davantage sur le plan qualitatif que quantitatif.

Éléments qui ont facilité ou nui à l'application du modèle *Nurture*

On a demandé aux participantes de s'exprimer sur les éléments qui ont été facilitants dans l'application de du modèle *Nurture* et sur ceux qui ont été plus contraignants.

Éléments facilitants

Au chapitre des événements qui ont été perçus comme aidants dans l'implantation du programme, on remarque que deux éléments centraux ont été soulignés presque unanimement. D'abord, il y a l'aménagement des classes et la création des coins thématiques (salon, cuisine, détente, etc.). Plusieurs enseignantes affirment avoir extrêmement apprécié les divers apports d'ameublement et d'accessoires dans leur classe, ce qui a contribué à l'instauration de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils d'intervention :

« Les coins dans nos classes, c'est ce qui a facilité Nurture. Le reste allait de soi selon moi. Du moment que nous avions les moyens physiques, on pouvait s'occuper des jeunes. » (E13)

« Le coin détente est l'élément le plus favorable selon moi. La possibilité, pour un jeune, d'aller se calmer dans un coin tranquille a beaucoup aidé. Sans être éloignés de la classe, ils étaient seuls avec eux-mêmes et ça, j'ai trouvé ça bien pratique. » (E21)

Le second élément largement abordé concerne le soutien et l'investissement personnel des divers acteurs qui ont gravité autour du projet. Que ce soient les spécialistes de la commission scolaire qui ont démarré le projet, l'équipe multidisciplinaire, les rencontres entre enseignantes ou encore les formations sur des thématiques précises, l'aide reçue par tous ces intervenants a été un soulagement pour plusieurs enseignantes. Le soutien a été à la fois d'ordre moral et d'ordre instrumental. Les participantes ont considéré l'investissement majeur de toutes ces personnes comme étant vital au bon déroulement du projet d'implantation du modèle *Nurture* :

« L'équipe élargie en pédopsychiatrie qui s'est impliquée dans le programme a beaucoup aidé. Les gens à la commission scolaire qui venaient lorsque l'on avait besoin d'aide, la direction de l'école... tout le monde s'est impliqué là-dedans et je pense que ça l'a été aidant pour nous. » (E12)

« Le soutien de l'école a facilité les choses, nos rencontres mensuelles pour se donner des trucs ou juste pour parler entre nous étaient très pratiques aussi. » (E21)

Éléments perturbateurs

Pour ce qui est des éléments qui ont nui à l'application de du modèle *Nurture*, on constate un moins grand consensus dans le discours des participantes. Certaines ($n=2$) n'ont pu nommer d'éléments qui auraient nui à l'implantation du programme. Pour une enseignante, ce sont les comportements extrêmes de certains élèves qui ont déstabilisé la classe (par exemple, une grosse désorganisation) et qui ont parfois compromis l'ambiance chaleureuse des locaux. Une autre personne a souligné que la petite taille de la classe a probablement alimenté les conflits entre les élèves en raison de la promiscuité des pupitres dans la classe. Pour la dernière participante, c'est le regard et les moqueries des élèves des classes régulières qui ont empêché les jeunes du service Tremplin de pouvoir profiter pleinement de *Nurture*. Sans les commentaires désagréables émis à leur endroit, l'estime de soi des élèves aurait probablement monté de quelques crans :

« Être dans une école secondaire avec des élèves du régulier, ça n'a pas été facile pour eux. Ils font rire d'eux et plus tu mets des outils pour les aider, plus on se moque de ça. Le divan que nous avons installé est un bon exemple de ça. Ça l'a fait rire bien des jeunes... C'est ça qui est le pire dans tout cela. » (E22)

On peut donc conclure que les éléments facilitants à l'application du modèle *Nurture* ont été beaucoup plus nombreux que ceux qui ont nui. L'aspect central qu'il faut retenir du discours des participantes est la nécessité du travail d'équipe et de l'investissement personnel de chacun, nécessaire à la mise sur pied d'un tel projet. Bien que des éléments puissent venir en perturber l'implantation, le soutien de la direction, des spécialistes et des autres membres de l'équipe est fondamental pour la survie d'un projet de l'envergure de *Nurture*.

Recommandations des enseignantes

On a demandé aux participantes de faire part de leurs recommandations quant au fonctionnement du projet *Nurture* pour les années futures. Plusieurs d'entre elles ont suggéré de poursuivre sur la même lancée, à savoir de rendre disponible un petit budget d'aménagement, le maintien du soutien professionnel de même que les rencontres occasionnelles avec les autres membres du corps enseignant. Le fonctionnement global ayant été de toute évidence apprécié, on pense que les efforts futurs devraient être les mêmes :

« Je dirais de continuer de la même façon. À moins d'un changement de clientèle, il faut continuer de la même manière. » (E11)

« Si ça reste comme cela l'année prochaine, je vais sûrement faire une autre belle année. Je n'ai pas eu de difficultés majeures et quand on a eu des problèmes avec un élève en particulier, nous avons eu du support et on se sentait écoutées. Donc, je ne vois pas de changement à apporter. » (E13)

« Je recommande la même chose que cette année. Même suivi, mêmes moyens que cette année. » (E22)

De manière plus précise, les répondantes pensent qu'il pourrait être intéressant d'informer les enseignants d'autres écoles sur la réalité des élèves du service Tremplin et sur les objectifs du programme *Nurture*. Ce dernier pourrait profiter à tous et même

apaiser certaines craintes quant à des intégrations éventuelles d'élèves dans les classes régulières :

« Ce qui pourrait aider aussi, ça serait d'améliorer notre image au niveau de l'école. Peut-être que si l'on donnait une petite formation aux enseignants, les intégrations seraient mieux favorisées. » (E12)

D'autres éléments comme maintenir le ratio maximal de cinq à sept élèves, utiliser davantage l'échelle *Boxale* ou encore recevoir des budgets supplémentaires pour l'amélioration des classes ont été mentionnés. Cependant, la suggestion qui ressort le plus des recommandations des participantes est celui des rencontres mensuelles. Les enseignantes, tout au long des entrevues, ont souligné très souvent l'apport bénéfique de ces rencontres et l'espoir qu'elles se renouvellent les années suivantes. Plus qu'une occasion d'obtenir des informations sur des sujets précis, les répondantes considèrent que la possibilité de pouvoir discuter de leur vécu quotidien entre elles et avec les spécialistes de la commission scolaire a été grandement profitable, pour elles-mêmes et pour la qualité de leur travail.

Discussion

Ce chapitre se subdivise en quatre sections. Premièrement, nous présenterons les apports de la recherche aux domaines des sciences de l'éducation et des sciences humaines. Deuxièmement, on discutera des résultats obtenus à la suite de la période d'expérimentation du modèle *Nurture* durant l'année scolaire 2007-2008. Troisièmement, nous établirons les limites de l'étude et, quatrièmement, nous explorerons les perspectives de recherches futures.

L'objectif général de la présente étude est, rappelons-le, d'évaluer les effets de l'implantation du modèle *Nurture* dans des classes de niveaux primaire et secondaire du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

Objectifs spécifiques et résultats obtenus

Le premier objectif spécifique de la recherche était de relever les changements de pratique et d'intervention des enseignantes en regard de l'implantation du modèle *Nurture*. Rappelons d'abord qu'en début d'année, les enseignantes avaient presque unanimement déclaré mettre déjà en application des interventions en lien avec *Nurture*. À leurs yeux, l'attitude plus « *maternelle* », le respect des enfants et de leurs besoins ainsi que les périodes de jeux ou d'activités spéciales étaient des pratiques déjà implantées avant la période d'expérimentation. Sur le fond et en accord avec Couture et Lapalme (2007), on ne peut qu'adhérer au sentiment premier des répondantes. Toutefois, et c'est ce qui se dégage des résultats de fin d'année, quelques changements sont survenus dans la pratique et les interventions des enseignantes.

On peut d'abord mentionner l'ambiance résolument familiale qui s'est graduellement installée dans les classes. Les aménagements physiques (coins salon, cuisine, relaxation) ont, pour une grande part, contribué à rendre les classes moins « institutionnelles » et plus « comme à la maison ». Aussi, le fait que les répondantes ont ressenti le droit, par le biais du projet *Nurture*, d'agir d'une manière différente que celle de leurs collègues des classes régulières et qu'elles se sont senties plus à l'aise avec leurs méthodes d'intervention moins orthodoxes (bercer les enfants, dormir sur le divan, déjeuner ensemble, etc.) ont certainement contribué à l'évolution des pratiques des répondantes.

Le deuxième objectif de recherche visait à faire ressortir les facteurs personnels, contextuels et organisationnels influant positivement ou négativement sur l'implantation du projet *Nurture*. En ce qui concerne les facteurs personnels, bien peu d'éléments ont clairement émergé des analyses. Toutefois, il est possible que la

perception initiale des enseignantes selon laquelle elles appliquaient déjà des interventions du type *Nurture* ait pu perturber quelque peu l'implantation de ce modèle. À ce sujet, notons que les enseignantes, en début d'année, avaient bien peu d'attentes par rapport à *Nurture*, ce qui, selon Lewin (1951), peut être considéré comme un élément perturbateur face à l'instauration (et à l'acceptation) d'un changement dans un système donné. Quant aux facteurs contextuels et organisationnels, quelques éléments sont ressortis de l'analyse des résultats. D'abord, puisque les classes à l'étude sont situées dans deux écoles offrant depuis plusieurs années un service spécialisé pour les jeunes éprouvant des troubles de nature psychopathologique, on suppose que l'implantation du modèle *Nurture* n'a pas été influencée négativement par l'aspect totalement nouveau du programme. La Commission scolaire des Rives-du-Saguenay de même que la direction des écoles connaissent bien la clientèle du service Tremplin ainsi que leurs besoins.

Il faut également souligner, comme facteur facilitant, la participation et la bonne collaboration de ces deux organismes tout au long de l'expérimentation de l'implantation du modèle *Nurture* dans ces classes. Plusieurs enseignantes ont d'ailleurs souligné le soutien inconditionnel de la direction ainsi que l'aide financière de la commission scolaire qui ont permis l'achat de nouveaux équipements. De plus, les rencontres mensuelles entre les enseignantes, ponctuées par des formations spécialisées, sont probablement l'un des éléments fondamentaux ayant eu un effet positif sur l'implantation de *Nurture*. On comprend donc que c'est la notion de soutien social, qu'il soit d'ordre moral ou instrumental, qui émerge de l'analyse des résultats. On constate un lien avec ce que Bennathan et Boxall (1996) ont préconisé (entraide des adultes), mais peut-être dans un contexte autre que celui de la classe seulement.

Soulignons enfin que l'aménagement des classes a permis aux enseignantes d'instaurer une ambiance familiale en accord avec les principes de *Nurture*. Toutes l'ont apprécié, à la fois pour le climat qu'il a créé et également pour les interventions qu'elles ont pu réaliser auprès de leurs élèves. En contrepartie, la structure organisationnelle du système d'éducation semble trop rigide pour permettre une réelle intégration des enfants du service Tremplin dans les classes régulières. Les enseignantes ont jugé cette structure, ainsi que l'aspect financier qui s'y rapporte comme un obstacle majeur à cette pratique. Lorsqu'on sait l'importance de l'intégration dans le modèle *Nurture* (Couture et Lapalme, 2007), on comprend pourquoi les répondantes ont insisté sur ce point.

Le troisième objectif spécifique, consistant à souligner les avantages et les inconvénients de l'application du modèle *Nurture*, a généré des résultats positifs. D'abord, les répondantes estiment que les formations spécialisées qui leur ont été offertes au cours de l'expérimentation sont l'un des avantages majeurs qui n'auraient probablement pas été possibles sans le démarrage du projet *Nurture*. Elles se perçoivent désormais mieux outillées pour faire face aux problématiques de leurs élèves. De plus, les rencontres mensuelles entre les enseignantes constituent un réel avantage découlant de leur participation au projet de recherche; selon les dires des responsables

de la commission scolaire, ces rencontres devraient se poursuivre dans les années futures.

Enfin, le soutien financier nécessaire à l'aménagement des classes a également été perçu comme un avantage intéressant. On pourrait s'étonner de l'insistance des répondantes sur ce point, mais nous pensons qu'il faut voir cela comme une marque de reconnaissance du travail qu'elles effectuent auprès des enfants qui ont des besoins particuliers et dont elles sont responsables. Le seul inconvénient attribuable à l'implantation du programme *Nurture* pourrait être l'obligation de remplir le journal de bord distribué aux enseignantes au début de l'année. Certaines l'ont perçu, de prime abord, comme une charge de travail supplémentaire. Cependant, quelques répondantes ont reconnu, en fin d'année, la valeur de cet outil, car il leur a permis de faire un bilan de la semaine de même qu'un meilleur suivi des événements particuliers. Notons toutefois que le journal de bord n'a été créé que pour la période d'expérimentation 2007-2008 et ne concerne nullement les années futures.

Le dernier objectif spécifique vise à documenter le point de vue des enseignantes sur les retombées de l'application du modèle *Nurture*. Sur ce point, plusieurs données intéressantes sont ressorties de l'analyse des résultats. En ce qui concerne les comportements, il semble que les crises et le niveau d'anxiété général des élèves aient connu une baisse marquée. Par contre, cette nouvelle méthode d'intervention ne semble pas avoir eu d'effet anxiolytique dans le cas d'événements inattendus ou lorsque la routine de la classe a été bouleversée par la présence d'une suppléante ou d'une stagiaire, par exemple. Les graphiques présentant l'évolution des événements négatifs ou le nombre de crises indiquent que lorsqu'un tel événement survenait, les élèves étaient plus fébriles et présentaient des troubles du comportement. Malgré tout, il faut comprendre que certains de ces jeunes traînent un lourd passé marqué de carences affectives et d'environnements instables, ce type de blessures prenant plusieurs années avant de cicatriser. Les conflits entre élèves ou à tout le moins la tolérance des uns envers les autres semble aussi avoir connu une amélioration notable. Les enseignantes ont ainsi remarqué, à l'instar de Couture et Lapalme (2007), que les jeunes étaient plus enclins à se tolérer dans les situations de proximité (à la table, sur les poufs dans le salon) que dans le cadre d'une période de travail scolaire, par exemple. Seule l'intégration des enfants en classe régulière a déçu les répondantes. Elle aurait été trop peu nombreuse au goût de ces dernières face aux « promesses » qui leur avaient été faites en début d'année. Il faut toutefois souligner qu'au moment des entrevues post-test, les enseignantes étaient en pleine discussion avec la commission scolaire à ce sujet. Il est donc possible que les négociations entourant le dossier aient pu influencer négativement sur la perception des répondantes ou, du moins, qu'elles aient accentué l'importance de cette dimension.

Apports de la recherche

La présente étude contribue de manière intéressante à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation. D'abord, l'approche *Nurture* est encore peu connue et peu utilisée dans les écoles primaires et secondaires du Québec. De ce fait, son application dans le milieu est encore peu documentée, tant sur ses effets que sur la manière de la réaliser. En ce sens, la présente étude pourra aider, informer ou inspirer des spécialistes en adaptation scolaire ou encore des enseignantes désireuses d'implanter cette nouvelle méthode d'intervention dans leur milieu.

Un autre apport intéressant est celui de la construction des outils de mesure. Le journal de bord notamment, qui a aidé à la collecte des données de la présente étude, a démontré son efficacité et son utilité. Au surplus et comme mentionné précédemment, les participantes à cette étude ont exprimé leur approbation face à cet outil pour les aider dans leurs tâches professorales, entre autres pour le suivi d'événements particuliers ou l'ambiance générale de la classe. Ainsi, autant pour une recherche éventuelle que dans le cadre d'une année scolaire, il est probable que le journal de bord élaboré pour cette étude puisse être d'une aide certaine pour les professionnels du milieu de l'éducation.

Finalement, cette étude a permis de dresser un portrait raisonnablement complet et réaliste du vécu des enseignantes qui œuvrent auprès d'une clientèle parfois difficile aux besoins innombrables. Dans la littérature scientifique actuelle de même que pour l'ensemble des enseignantes, peu de données sont disponibles sur le sujet. Les participantes à notre étude avaient d'ailleurs déploré le fait que leur travail était peu connu par leurs collègues des classes régulières. Même si l'objectif principal de cette étude n'allait pas en ce sens, il a été décidé de mettre à leur disposition un maximum d'informations sur la réalité des classes du service Tremplin, par exemple la description de tous les événements particuliers (positifs ou négatifs) qu'ont vécu les enseignantes au cours de l'année d'expérimentation. À terme, nous pensons que ces renseignements pourront profiter à l'ensemble de la communauté enseignante de la province, tant par intérêt personnel que dans le cadre d'une éventuelle recherche dans le domaine.

Limites de l'étude

En dépit de la reconnaissance de ses apports, cette étude comporte certaines limites. La première concerne la taille de l'échantillon, qui interdit toute généralisation à d'autres classes spécialisées du Saguenay-Lac-Saint-Jean ou de la province. Également, la surreprésentation des classes de niveau primaire ($n=3$) comparativement à celles du niveau secondaire ($n=1$) exige de la prudence dans l'interprétation des données. Nous

ne pouvons certifier que la réalité décrite dans la classe du secondaire aurait été la même dans d'autres classes du même niveau.

La deuxième limite a trait au journal de bord. Bien que son utilité ait été reconnue dans la section précédente, cet outil n'a pas été construit dans le but d'analyser chacune des journées de l'année scolaire. Pour les 34 semaines à l'étude, une seule journée par semaine devait être décrite en détail dans le journal de bord. Ainsi, les données des graphiques ou des tableaux ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble de la semaine. Les chercheurs étaient conscients de cette limite dès le départ. Le fait de demander aux enseignantes de remplir le journal de bord chaque jour aurait été une charge de travail supplémentaire ainsi qu'une source probable d'attrition des répondantes.

Toujours au sujet du journal de bord, une autre limite concerne le fait que certaines enseignantes ont oublié de remplir le journal ou n'ont pas pu le faire pendant certaines semaines, parfois durant plusieurs de suite. De ce fait, les résultats n'ont pu être présentés pour chacune des 34 semaines et provoquent certaines anomalies dans les graphiques du chapitre précédent.

Finalement, considérant la méthode d'échantillonnage et la taille de l'échantillon, il nous est impossible de prouver statistiquement que les changements observés sont directement en lien avec l'application du modèle *Nurture*. Nous savons qu'une amélioration a été observée quant au nombre de crises et d'événements négatifs, mais il est impossible d'affirmer qu'elle relève uniquement du modèle *Nurture* plutôt que, par exemple, de l'effet temporel (habituatation à l'enseignante au long de l'année, augmentation du sentiment de sécurité, etc.). D'ailleurs, cette étude ne comporte aucun groupe contrôle qui aurait pu permettre de comparer l'évolution dans le temps des événements particuliers ou la fréquence des crises. Le faible nombre de classes du service Tremplin explique cette lacune. De plus, le fait de décider et de justifier qu'un groupe en particulier ne bénéficiera pas d'une nouvelle méthode d'intervention potentiellement efficace interdisait, pour des questions d'éthique, le recours à un groupe contrôle.

Perspectives de recherche

La présente étude ayant été menée à terme, certains éléments ou dimensions exigeraient d'être analysés davantage dans de futures recherches destinées à évaluer les effets du modèle *Nurture* dans des classes accueillant les enfants aux prises avec des problèmes scolaires ou du comportement.

D'abord, il est probable que la tenue d'un journal de bord quotidien (ou d'un instrument de mesure similaire) pourrait donner un meilleur portrait de l'évolution du comportement des jeunes durant l'année scolaire. Comme cette activité, même

hebdomadaire, demeure un exercice assez lourd pour les enseignantes ayant déjà fort à faire avec leurs élèves, il faudrait restreindre l'analyse des données à certains éléments seulement, par exemple le nombre de crises et de conflits entre élèves puisque ces deux comportements sont ceux sur lesquels l'implantation du modèle *Nurture* dans la présente étude a le plus influé. Les recherches futures pourraient ainsi confirmer ou infirmer l'effet positif sur ces dimensions.

Le recours à un groupe contrôle semble également une avenue de recherche intéressante. Comme cela implique des considérations éthiques importantes, les études ultérieures devront respecter un code déontologique rigoureux, encadré par un comité éthique mandaté en la matière. Pour contourner l'obstacle le plus important, à savoir qu'un groupe prédéterminé ne tire pas avantage d'une nouvelle méthode d'intervention, on pourrait décider de comparer deux groupes bénéficiant tous deux de *Nurture*, mais comportant des activités différentes pour chacun (par exemple déjeuner en classe, sorties à l'extérieur de la classe, période de discussion orientée, etc.).

Ce qui nous ramène aux activités proprement dites. Dans la présente étude, les enseignantes étaient généralement libres de leur horaire quotidien. Presque aucune activité n'était obligatoire ni commune à toutes les classes. Pour parachever l'évaluation du modèle *Nurture*, il serait intéressant de cibler des interventions ou des activités spécifiques devant être obligatoirement réalisées par toutes les participantes enseignantes à l'étude, tout en respectant le rythme des enfants. Cette manière de procéder permettrait un meilleur contrôle sur les facteurs qui influent ou non sur le comportement des jeunes, en plus de fournir des informations intéressantes sur l'efficacité des interventions.

Également, et selon ce que les enseignantes ont suggéré, le recours au *Boxall Profile* (Bennathan et Boxall, 1998), une grille d'analyse permettant d'évaluer et de suivre le comportement des jeunes vivant des difficultés psychosociales et scolaires, pourrait donner un éclairage standardisé et nouveau sur l'évolution des élèves durant une année scolaire.

Conclusion

L'objectif général de cette étude avait pour but d'évaluer les effets de l'implantation du modèle *Nurture* dans des classes de niveaux primaire et secondaire du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Au terme de la recherche, il semble que ce but ait été atteint.

Le constat majeur à souligner est que l'implantation du modèle *Nurture* a donné des moyens et de nouveaux outils d'intervention vivement souhaités par les enseignantes. Le travail de ces dernières est extraordinaire et très apprécié, mais toute la meilleure volonté au monde ne peut empêcher que survienne l'épuisement, lorsque la tâche à réaliser dépasse largement les ressources disponibles. En ce sens, *Nurture* a profité non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignantes.

Rappelons que *Nurture* semble avoir été d'une efficacité certaine sur le comportement général des élèves, particulièrement sur le nombre de crises et de conflits entre eux. L'effet « familial » de cette « philosophie » a fourni un environnement stable et réconfortant, imprégné d'une ambiance de tolérance envers tous. Si certains jeunes n'ont pu bénéficier de ces effets durant leur enfance, l'implantation du modèle *Nurture* dans les classes du service Tremplin leur a donné une deuxième chance de connaître une vie de famille à une échelle plus réduite, mais pourtant efficace.

Les années futures démontreront si cette nouvelle manière d'agir en classe spécialisée porte ses fruits d'une manière durable. Comme il a été si justement souligné par quelques participantes, la nature des difficultés vécues par les jeunes est variable d'une année à l'autre. Ainsi, il est possible que pour certains groupes, *Nurture* n'ait pas l'effet escompté, car les carences antérieures sont parfois trop profondes ou trop complexes. Ce qui importe, toutefois, c'est d'essayer malgré tout et surtout de ne jamais abandonner. Sur ce point, les enseignantes semblent unanimes. Cette recherche visait à étudier une nouvelle méthode d'intervention encore peu connue et peu documentée au Québec. Elle jette donc les bases qui permettront de poursuivre l'avancée des connaissances sur le sujet. Considérant ses effets positifs sur les élèves et les enseignantes des classes du service Tremplin de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, il est suggéré de poursuivre la recherche dans le domaine. Les initiatives futures ne pourront que profiter à la fois aux élèves et à leurs enseignantes.

Références

- Bennathan, M., & Boxall, M. (1996). *Effective Intervention in Primary Schools. Nurture Groups*. Londre: David Fulton Publishers.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile. Handbook for teachers*. Londre: The Nurture Group Network.
- Bowlby, J. (1978-1984). *Attachement et perte (Tomes 1 à 3)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in School. Principles & Practice*. Londre: Paul Chapman Publishing.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psychosociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cooper, P. W. (2004). Nurture Groups: the research Evidence. Dans J. Wearmouth, R. C. Richmond & T. Glynn (Eds.), *Addressing Pupils' Behaviour: Responses at district, school and individual levels* (pp. 176-196). Londre: David Fulton.
- Couture, C., & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes kangourou au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, 63-81.
- Daunais, J. P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier & et collaborateurs (Eds.), *Recherche sociale* (pp. 250-274). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Québec: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social sciences. Dans D. Cartwright (Ed.), *Social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper Brothers.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques & D. Turcotte (Eds.), *Méthode de recherche en intervention sociale* (pp. 115-131). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-206). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes* Cambridge Harvard University Press.

Annexe A – Journal de bord

(Les dates et les noms des élèves seront mis au préalable et le tout boudiné dans un cahier personnalisé et relié en spirale)

Journal de bord

Observation du : _____
Nom de l'enseignant : _____

* une journée par semaine pré-établie



	Déroulement général *	Événement particulier	Réaction des élèves	Mes réactions ou mes sentiments
ACCUEIL				
AM				
PM				
Récréations				
Départs				

* Légende pour faciliter la description du déroulement général :
A. Gestion comportementale (gestion de crise, arrêt d'agir, conséquences)
B. Échanges relationnels (conversation, partage, câlins, bercer un élève)
C. Enseignement de groupe
D. Enseignement individuel
E. Travail de groupe
F. Travail individuel
G. Périodes de jeux ou d'ateliers libres
H. Coïtation de groupe
I. Spécialités A (anglais), M (musique), Ep (éducation physique)
J. Autres (précisez)

Annexe B – Guide d’entrevue pré-test

Guide d'entrevue semi-dirigée

Pré-test

Introduction : « Comme vous le savez, l'approche Nurture fait partie d'un projet de recherche qui s'inscrit dans l'étude des méthodes novatrices auprès de jeunes ayant des troubles de l'ordre de la psychopathologie. Nous allons faire cet entretien qui dure autour d'une heure afin d'avoir vos perceptions sur différents sujets s'y rattachant. »

«Ainsi, dans un premier temps, à partir de votre expérience générale comme enseignante, j'aimerais savoir : »

1. Si vous aviez à vous décrire en tant qu'enseignante, comment le feriez-vous (forces, éléments à améliorer, pédagogie privilégiée, etc.)?
2. Qu'est-ce que les enfants apprécient chez vous?
3. **En général**, comment se passent vos relations avec vos élèves?
4. **En général**, comment se passent vos relations avec les parents?
5. Qu'est-ce que les parents apprécient chez vous, à votre avis?
6. Quelles sont les principales difficultés que vivent les élèves qui fréquentent les classes du service de psychopathologie sur les plans :
 - pédagogique?
 - relationnel?
 - émotionnel?
7. Quels sont les principaux besoins de ces élèves relatifs aux difficultés que vous venez d'énumérer?
8. Selon vous, quelle est la perception de l'équipe-école envers les élèves qui fréquentent votre service?
9. Quels sont les événements ou les comportements les plus difficiles à gérer en tant qu'enseignante?

- a) Quels sont les événements ou les comportements qui perturbent le plus les jeunes de ces classes ?
10. Quelles stratégies privilégiez-vous pour faire face aux événements ou aux comportements les plus difficiles à gérer?
11. Pouvez-vous me décrire une situation vécue en classe avec laquelle vous avez éprouvé des difficultés particulières (description de la situation et types de difficultés rencontrées)?
12. Selon vous, quels sont les éléments déclencheurs d'une crise chez les enfants?
13. Quelles devraient être les qualités requises d'une enseignante responsable d'une classe de psychopathologie?

Partie de l'approche Nurture :

14. Quels sont les aménagements qui ont été effectués dans votre classe en regard de l'approche Nurture?
15. Qu'est-ce qui sera le plus utilisé dans les ajouts de matériel et d'ameublement fait à cet effet?
16. Idéalement, s'il n'y avait aucune contrainte financière, auriez-vous souhaité faire d'autres changements?
17. Si vous aviez à décrire la philosophie *Nurture*, comment le feriez-vous?
18. Quelles sont vos attentes face à l'application de cette approche (*Nurture*) dans votre classe?
19. Quels sont les changements que vous envisagez faire dans votre pratique habituelle en fonction de cette philosophie? À ce qui a trait :
- à la pédagogie?
 - à la routine quotidienne?
 - à la relation avec vos jeunes?
 - aux activités récréatives?

20. Quels sont les changements que vous pensez voir chez vos élèves d'ici la fin d'année en regard de l'application de la philosophie Nurture en fonction de :
- leurs comportements?
 - leur relation avec vous, les pairs de la classe et ceux de l'école?
 - l'intégration en classe régulière?
21. Selon vous, quels seront les éléments qui faciliteront l'application de la philosophie Nurture?
22. Et quelles seront les embûches que vous appréhendez rencontrer?
23. Idéalement, s'il n'y avait aucune contrainte, quel serait votre plus beau rêve dans l'application de ce projet ?

Annexe C – Guide d’entrevue focus group

Guide d'entrevue Focus Group

Introduction :

- Salutations d'usage
- Remerciements
- Explication du déroulement du *Focus group*
- Considérations éthiques

Questions :

1. Depuis la dernière entrevue, qu'avez-vous vécu de particulier concernant la philosophie Nurture?
2. Depuis la dernière entrevue, y a-t-il des changements notoires en lien avec la philosophie Nurture qui sont apparus dans vos classes?
3. Vos comportements ou vos interventions avec vos élèves ont-ils évolué depuis cette période?
4. Avez-vous remarqué des changements chez les jeunes de votre classe depuis l'application du programme Nurture?
5. Les rencontres, comme celles d'aujourd'hui, entre tous les intervenants gravitant autour du projet Nurture vous sont-elles profitables?
 - a. Choses à améliorer.
 - b. Format à changer.

Merci beaucoup!

Annexe D – Guide d’entrevue post-test

Grille d'entrevue semi-dirigée Post-test

Cette deuxième entrevue vise à faire le point sur ce que vous avez vécu cette année en tant qu'enseignante. De plus, elle nous permettra de faire le point sur vos perceptions quant à l'approche Nurture. Les premières questions portent sur le déroulement général de votre année. Par la suite, des questions aborderont les types d'intervention que vous avez réalisées et les facteurs qui ont facilité ou nui à la mise en application de la philosophie de Nurture dans le cadre de votre classe.

Déroulement général de votre année

1. Si vous aviez à décrire votre année, en n'utilisant que deux ou trois mots, quels mots utiliseriez-vous?
2. En général, pourriez-vous me décrire comment s'est déroulée une journée type dans votre classe ?
 - a. Une journée type quand cela a bien été
 - b. Une journée type quand cela a été difficile
3. À quels problèmes avez-vous été le plus souvent confrontée cette année?
4. En général, cette année, comment se sont passées vos relations avec les élèves?
5. En général, cette année, comment se sont passées vos relations avec les parents?
6. Au cours de cette année, quelles sont les principales difficultés auxquelles vous avez eu à faire face sur les plans :
 - a. pédagogique?
 - b. relationnel?
 - c. émotionnel?
7. Quels sont les moyens que vous avez utilisés pour faire face aux difficultés que vous venez de nommer sur les plans pédagogique, relationnel ou émotionnel?
8. Quels sont les événements ou les comportements les plus difficiles que vous avez eu à gérer cette année en tant qu'enseignante?

9. Quelles sont les stratégies qui vous ont le plus aidée à faire face à ces événements ou comportements les plus difficiles que vous avez eu à gérer?
10. Quels sont les événements ou les comportements qui ont le plus perturbé les jeunes de votre classe ?
11. Quelles sont les stratégies qui vous ont le plus aidée à faire face aux événements ou aux comportements qui ont le plus perturbé les jeunes de votre classe ?

Partie de l'approche Nurture

12. Si vous aviez à expliquer à quelqu'un ce qu'est la philosophie Nurture, que diriez-vous à cette personne?
13. Quels sont les changements ou les mises en application que vous avez fait dans votre pratique en fonction de la philosophie Nurture en ce qui a trait :
 - à la pédagogie?
 - à la routine quotidienne?
 - à la relation avec vos jeunes?
 - aux activités récréatives?
14. En quoi ces changements ou mises en application ont-elles apporté des modifications dans vos pratiques habituelles et dans le déroulement d'une journée type?
 - a. Pratiques habituelles
 - b. Déroulement d'une journée type
15. Selon vous, est-ce que ces changements ou mises en application vous ont facilité la tâche? Si oui, en quoi et comment? Si non, pourquoi?
16. Quels sont les aménagements physiques qui ont été effectués dans votre classe en regard de l'approche Nurture depuis notre dernière entrevue?
17. Depuis le début de l'année, qu'est-ce qui a été le plus utilisé dans les ajouts de matériel et d'ameublement qui ont été faits dans le cadre de l'application de la philosophie Nurture ?
18. Qu'est-ce que vous avez personnellement le plus apprécié dans les changements ou aménagements physiques qui ont été faits dans votre classe?
19. Selon vous, est-ce que ces aménagements physiques vous ont facilité la tâche? Si oui, en quoi et comment? Si non, pourquoi?

20. Selon vous, comment les autres intervenants de votre milieu perçoivent-ils votre classe?
- Autres enseignants
 - Directeurs d'école
 - Intervenants psychosociaux de votre école
21. Selon vous, comment les autres intervenants de votre milieu ont-ils perçu ce que vous avez fait cette année en fonction de l'application de la philosophie Nurture?
- Autres enseignants
 - Directeurs d'école
 - Intervenants psychosociaux de votre école
22. Idéalement, s'il n'y avait eu aucune contrainte, auriez-vous souhaité faire d'autres mises en application ou d'autres aménagements ou modifications physiques de votre classe en fonction de la philosophie Nurture? Si oui, lesquels?
- Mises en application dans la pratique d'enseignante
 - Modifications ou aménagements physiques de la classe
23. Quelles ont été vos attentes comblées et non comblées face à l'application de l'approche Nurture dans votre classe?
24. Quels sont les changements positifs ou négatifs que vous avez perçus chez vos élèves et qui peuvent être en lien avec l'application de la philosophie Nurture en fonction de :
- leurs comportements?
 - leur relation avec vous, les pairs de la classe, et ceux de l'école?
 - l'intégration en classe régulière?
25. Après l'avoir expérimentée pendant un an, quels sont, selon vous, les éléments de la philosophie Nurture qui sont les plus favorables ou les moins favorables pour les élèves et le climat de la classe?
26. Selon vous, quels ont été les éléments qui ont facilité ou nui à l'application de la philosophie Nurture?
- Éléments facilitants
 - Éléments perturbateurs
27. Pour continuer à développer ou à maintenir l'application de cette approche l'an prochain, quelles seraient les conditions à mettre en place pour vous faciliter la tâche?

28. Avez-vous des éléments, informations ou opinions que vous voudriez apporter et qui n'ont pas été dits jusqu'à maintenant?

29. Si vous aviez à identifier un élève pour qui l'application de la philosophie Nurture a été le plus profitable, quel serait-il? Selon vous, en quoi la philosophie Nurture a-t-elle été profitable?

30. Pour les éléments suivants, caractéristiques de la philosophie Nurture, précisez à quelle fréquence ils ont été présents dans votre classe :

- ☒ Très souvent
- ☒ Assez souvent
- ☒ De temps en temps
- ☒ Quelquefois
- ☒ Jamais

- A. Collation en groupe ou partage d'un repas à la table
- B. Intégration d'un élève dans une classe ordinaire
- C. Invitation d'élèves d'autres classes à venir passer un peu de temps dans votre groupe
- D. Utilisation d'un coin d'apaisement pour prévenir une crise
- E. Utilisation du coin salon ou de la berceuse pour vivre un rapprochement émotif avec un élève
- F. Période de jeux libres en classe
- G. Utilisation du coin salon pour faire une discussion en groupe ou présenter de la matière scolaire
- H. Utilisation de peluches ou de couvertures pour rassurer ou apaiser les élèves anxieux

Annexe E – Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche sur l'implantation du modèle *Nurture*

J'ai été informé(e) que cette étude vise à documenter la mise en place du modèle *Nurture* au primaire et au secondaire auprès de jeunes dont le trouble du comportement relève d'une problématique affectant leur développement psycho-affectif et que ma participation à cette étude est volontaire et qu'elle consiste, d'une part, à participer à deux entrevues semi-dirigées qui seront enregistrées sur cassette et transcrites sur papier pour fins d'analyse. Pendant les entrevues, l'intervieweur posera des questions ouvertes où je pourrai apporter mon point de vue. D'autre part, ma participation à cette étude comprend également la tenue d'un journal de bord où j'aurai à consigner une fois par semaine mes observations sur le déroulement d'une journée spécifique, prédéterminée au hasard et identifiée dans le journal de bord qui m'a été fourni.

J'ai été informé(e) qu'en aucun cas mon nom et le contenu de mes commentaires ne seront dévoilés aux intervenants que je côtoie, à mon employeur ou à toute autre personne impliquée dans l'implantation de ce projet pilote ou tout autre personne de mon entourage. J'ai été informé(e) que mon nom n'apparaîtra pas sur le verbatim des entrevues et que je peux refuser de répondre à des questions sans encourir d'inconvénient. J'ai également été informé(e) que les chercheurs responsables de l'étude produiront un rapport-synthèse de l'analyse des données des entrevues individuelles et de la compilation des données recueillies dans le journal de bord, et pourront écrire des articles ou des communications scientifiques à partir des analyses effectuées, tout en garantissant que les renseignements à mon sujet demeureront strictement confidentiels et qu'en aucun temps les noms des participants ne seront mentionnés ou accessibles lors des présentations ou dans les écrits scientifiques. De plus, les chercheurs s'engagent à détruire les données personnalisées à la fin de la recherche.

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____

No de tél : _____

Date : _____

Responsable scientifique: Danielle Maltais
Professeure, Université du Québec à Chicoutimi
555, boul. de l'Université, Chicoutimi
Tél : 545-5011, poste 5284

Annexe F – Événements positifs ou négatifs survenus dans les classes

Semaine	Événement négatif	Événement très négatif	Événement positif	Événement très positif
1	<ul style="list-style-type: none"> - Enfant très agité dans le transport - Enfant agité, ne travaille pas - Enfant un peu bougon - Enfant qui prend des choses sans le demander 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation d'un élève - Un élève donne des coups, lance des objets - Enfant refuse d'entrer en classe, très fâché 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant accepte de parler de sa colère 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant en pousse un autre - Petit conflit entre deux élèves - Un enfant refuse de travailler – fatigué - Un enfant se fâche - Enfant irritable, mauvais perdant 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant pousse un autre enfant, lui donne des coups de pied - Désorganisation, violence, cris et bris d'objets - Un élève est incapable de se calmer – retour à la maison 		
3	<ul style="list-style-type: none"> - Opposition d'un élève - Un élève perd son temps – ne travaille pas - Opposition d'un élève - Élève négatif - Un élève en insulte un autre 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation sévère – retour à la maison - Menace de mort d'un élève envers un autre - Très impoli avec l'enseignante, donne des excuses arrogantes - Un élève frappe un autre élève, lance des roches, donne des coups de pied 		

4	<ul style="list-style-type: none"> - Opposition d'un élève - Non-respect des consignes - Conflit au jeu de ballon - Élève de mauvaise humeur, déçu - Élève se comporte mal sans l'enseignante - Élève négatif - Élève ne travaille pas, argumente - Élève fragile, fatigué et nerveux 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève essaie de faire mal à l'enseignante 		<ul style="list-style-type: none"> - Le conducteur de l'autobus vient féliciter un élève pour son bon comportement - Élèves très gentils entre eux - Les élèves se contrôlent au lieu d'être violents
5	<ul style="list-style-type: none"> - Conflit au ballon – boude et colère - Élève ne travaille pas - Élève qui résiste au stagiaire - Élève bourru, en colère - Conflit au ballon 	<ul style="list-style-type: none"> - Violence envers le stagiaire, se sauve - Un élève lance des choses, jure et est très impoli - Un élève menace et insulte l'enseignante et le chauffeur de l'autobus 		
6	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont de la difficulté à travailler - Un élève est opposant 		<ul style="list-style-type: none"> - Un élève se contrôle malgré sa colère 	
7	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève harcèle un autre élève - Conflit dans l'autobus - Manque de respect envers un adulte - Élève négatif, fébrile 		<ul style="list-style-type: none"> - Un élève s'est bien repris suite à une colère 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève ne travaille pas - Un élève ne travaille pas - Conflit entre élèves 			
8	<ul style="list-style-type: none"> - Un peu d'opposition d'un élève - Opposition d'un élève - Dispute entre élèves - Comportement dangereux – fait semblant de mettre le feu - Élève très négatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande désorganisation d'un élève - Grande tristesse d'un élève, désespoir - Un élève est impoli, lance des choses, jure - Désorganisation d'un élève 		
9	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant se replie sur lui-même - Un enfant en provoque un autre - Un élève est de mauvaise humeur - Un enfant en insulte un autre 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève insulte l'enseignante, lance des choses - Désorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève se contrôle malgré sa colère 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève est vulgaire - Non-respect des consignes - Opposition d'un élève, impoli - Conflit entre élèves - Élève de mauvaise humeur - Élève agressif, impoli 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation d'un élève, menace les adultes - Grosse colère démesurée d'un élève - Un élève frappe un autre élève, très colérique 		

11	<ul style="list-style-type: none"> - Conflit entre deux élèves - Élève fâché contre un autre, ne pardonne pas - Un élève réagit mal à la visite éducative d'un policier - Un élève dérange les autres dans la classe – retrait de l'élève - Mauvaise humeur, pessimisme d'un élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation d'un élève - Désorganisation qui perdure - Menace de mort envers un autre élève, se sauve 		
12	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant agace les autres - Les élèves ne sont pas fiers d'eux – mauvaise semaine - Un élève se met en colère - Un élève est malheureux, ne travaille pas - Un élève n'a pas fait ses devoirs - Conflits entre élèves 			
13	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant ne travaille pas, perd son temps - Des élèves perdent leur temps, sacrent, ne 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève se défoule sur son casier 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent fort 	

	travaillent pas - Élève impoli avec un adulte - Un élève pleure - Un élève se frappe lorsqu'il ne réussit pas			
14	- Élève de mauvaise humeur - Un élève refuse de participer à une activité - Un élève en insulte un autre - Élève irritable, en colère	- Désorganisation d'un élève - Crise d'un élève		
15	- Opposition d'un élève, non-respect des consignes	- Désorganisation d'un élève		
16	- Opposition d'un élève - Non-respect des règles - Provocation d'un élève envers un autre	- Un enfant explose en raison de provocations des autres - Désorganisation d'un élève - Désorganisation d'un élève		
17	- Élèves agités - Dispute, compétition entre élèves - Un élève se fâche - Un élève perd son temps - Un élève se fâche au jeu de ballon	- L'ensemble de la classe n'a pas respecté les consignes, a été impoli		

18	<ul style="list-style-type: none"> - Agitation d'un élève - Un élève ne travaille pas, impoli - Opposition des élèves - Un élève s'est fait voler un objet - Un enfant en insulte un autre 	<ul style="list-style-type: none"> - Un objet est volé, l'enfant fautif se désorganise - Désorganisation d'un élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant présente ses excuses à un autre 	
19	<ul style="list-style-type: none"> - Des élèves n'écoutent pas, ne travaillent pas - Un élève est impatient, ne va pas bien 		<ul style="list-style-type: none"> - Toute la classe va bien 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enfant se comporte très bien depuis une semaine
20	<ul style="list-style-type: none"> - Opposition d'un élève - Un élève boude, refuse de suivre les consignes - Un élève est agité - Les élèves sont excités, agités - Un élève s'énerve - Un élève est de mauvaise humeur - Un élève ne travaille pas - Un élève rit de l'enseignante à la suite d'un accident - Deux élèves se bousculent 		<ul style="list-style-type: none"> - Toute la classe va bien 	

21	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève ne respecte pas les consignes - Un élève se décourage, ne participe pas - Un élève est de mauvaise humeur - Un élève a menti et il a peur des conséquences - Un élève doit se calmer dans le local d'apaisement 	<ul style="list-style-type: none"> - Grosse désorganisation d'un élève, arrêt d'agir inefficace - Un élève doit partir sous garde policière, impoli - Un élève a frappé un autre élève avec une pelle - Un élève se blesse, se met en colère, se sauve 		
22	<ul style="list-style-type: none"> - Conflit au sein d'une équipe de travail - Classe un peu anxieuse face à l'arrivée d'un nouvel élève - Un élève est impoli - Un élève boude, jure, est impoli 		<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont félicités pour leur bon comportement - Tous les élèves travaillent bien, sont enthousiastes 	
23	<ul style="list-style-type: none"> - Les midis sont difficiles – à travailler - La semaine est difficile – retour d'un congé d'une semaine - Trois élèves n'ont pas fait leurs devoirs – conséquences 		<ul style="list-style-type: none"> - Globalement, la classe travaille bien - Sortie au théâtre qui s'est très bien déroulée - Tout le monde est de bonne humeur 	

24	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève est un peu anxieux, il a perdu un objet - Un élève s'agite, petite crise - Un élève ne travaille pas 	<ul style="list-style-type: none"> - Petite crise qui dégénère, essaie de mordre – Arrêt d'agir et retour à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Très belle activité extérieure 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants travaillent bien et font de gros efforts
25	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève est opposant - Trois élèves ne respectent pas les consignes - Un élève est opposant - Un élève est opposant, refuse les consignes - Un élève ne veut pas travailler – trop fatigué, bougon 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation d'un élève, veut battre les intervenants – Arrêt d'agir 		
26	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur les comportements inadéquats dans l'autobus - Un élève est opposant - Un élève ne veut pas faire de français - Un élève ne veut pas participer, trop fatigué 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève ne respecte pas les consignes, se sauve - Un élève se désorganise, lance des objets, crie, fait du mal aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Baisse des interventions en fin de journée, amélioration 	
27	<ul style="list-style-type: none"> - Conflit au sein d'une équipe de travail - Un élève est retiré du cours – impoli et dissipé 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève veut étrangler un autre élève, court après lui 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne participation, tous travaillent bien - Le groupe va bien et est heureux 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève s'est bien repris, rapidement – félicitations

28	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève se dit trop fatigué - Non-respect des consignes lors du départ de l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux élèves sont difficiles, impolis, se sauvent - Désorganisation d'un élève, crie, sacre, bris d'objet, frappe un autre élève 	<ul style="list-style-type: none"> - La classe va bien, les élèves sont contents - Activité sur la confiance : tous ont confiance en l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève fait une peinture pour l'enseignante, très fier de lui
29		<ul style="list-style-type: none"> - Un élève a voulu sauter sur un autre élève pour le battre 		<ul style="list-style-type: none"> - Très belle journée, belle coopération et participation des élèves
30	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève s'oppose un peu - Un élève a menti pour ne pas faire ses devoirs - Un élève est impoli avec la suppléante 	<ul style="list-style-type: none"> - Retour d'un élève au Centre jeunesse, problème dans l'autobus 	<ul style="list-style-type: none"> - De moins en moins de conflits au ballon prisonnier 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont fait une pièce de théâtre – très fiers d'eux-mêmes
31	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève perd son temps, s'oppose - Un élève en accuse un autre d'agression sur une fille - Un élève joue avec la nourriture d'un autre - Deux élèves se chicanent - Élève arrogant et impoli, s'en prend verbalement aux autres - Un élève est fatigué et exagère tout 	<ul style="list-style-type: none"> - Retour d'un élève au Centre jeunesse, opposition - Désorganisation d'un élève 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève critique tout, fatigué 			
32	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève vit un deuil, doit l'expliquer aux autres - Un élève bougonne, est de mauvaise humeur - Un élève provoque et rit des autres 			<ul style="list-style-type: none"> - Très belle évolution de chacun - Activité spéciale (camp des Trois-Saumons). Super!
33	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève est très énervé - Un élève est susceptible, dérange les autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Problème de violence et d'attouchement sexuel dans l'autobus 		
34	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les élèves sont fatigués de leur fin de semaine - Un élève pleure, il ne veut pas faire ses examens - Petite crise d'un élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Désorganisation d'un élève 		<ul style="list-style-type: none"> - Félicitation aux élèves qui gardent le contrôle d'eux-mêmes